VI CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

VI International Congress in Education Assessment
VI Congreso Internacional en Evaluación Educativa

Raimundo Hélio Leite
Antônia Bruna da Silva
Filipe de Menezes Jesuino
Wirla Risany Lima Carvalho
Organizadores

Veredas e Experiências Educacionais

Realização

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE)

IMPRECE Editorial

5 a 7 | Novembro | 2015
Hotel Oásis Imperial
Fortaleza | Ceará
Brasil

VI CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
VI INTERNATIONAL CONGRESS IN EDUCATION ASSESSMENT
VI CONGRESO INTERNACIONAL EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

© 2015 Raimundo Hélio Leite, Antônia Bruna da Silva, Filipe de Menezes Jesuino e Wirla Risany Lima Carvalho (Orgs.)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Endereço da Faculdade de Educação
Rua: Waldery Uchoa, nº 1, Benfica – CEP 60020-110
Telefones: (85) 3366-7663/3366-7665/3366-7667 — Fax: (85) 3366-7666

Projeto Gráfico e Diagramação
carlosalberto.adantas@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Regina Célia Paiva da Silva CRB — 1051

C749 Congresso Internacional em Avaliação Educacional, VI (06:2015: Fortaleza, CE).

Avaliação: veredas e experiências educacionais. Comunicação oral e pôster. Organizado por Raimundo Hélio Leite, Antônia Bruna da Silva, Filipe de Menezes Jesuino e Wirla Risany Lima Carvalho. — Fortaleza: Imprece, 2015.

3051p.: 14x21cm

1 CD-ROM

ISBN: 978-85-8126-090-7

Vários autores.

Realizado pela Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa em Avaliação Educacional (NAVE).

1. Avaliação Educacional. 2.Educação — Brasil — Congresso. 3.Pesquisa — Congresso — Artigos 4. Leite, Raimundo Hélio. 5. Silva, Antônia Bruna da. 6. Jesuino, Filipe de Menezes. 7. Carvalho, Wirla Risany Lima. 8. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

CDD: 371.26

COMISSÕES

Comissão Científica

Dra. Ada L. Verdejo Carrion – Universidad de Puerto Rico
Dr. Adolfo Ignacio Calderón – PUC – Campinas
Dra Adriana Eufrásio Braga – UFC/NAVE
Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib – UNIFOR
Dra Ana Paula de Medeiros Ribeiro – UFC/NAVE
Dr. Claudio de Albuquerque Marques – UFC/NAVE
Dra Cristiane Machado – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
Dra. Débora Lucia Lima Leite Mendes – UFPI
Dra. Elisângela André da Silva Costa – UNILAB
Dra. Fátima Cunha Ferreira Pinto – Fundação CESGRANRIO
Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos – UFC
Dra Gláucia Torres Franco Novaes – PUCSP/Fundação Carlos Chagas
Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior – FCRS
Dr. José Carlos Rothen – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Dr. José L. Osuna Llaneza – Universidad de Sevilla
Dr. João Luiz Horta Neto – INEP
Dra. Joyce Carneiro de Oliveira – IFCE
Dr. Júlio Wilson Ribeiro – UFC
Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella – PUC – Campinas
Dr. Leandro Almeida – Universidade do Minho
Dra. Lídia Azevedo de Menezes – IVA
Dr. Manuel Carvalho Alexandrino – Espaço Educativo
Dra. Mara Sueli Simão Moraes – UNESP
Dr. Marcos Antônio Martins Lima – UFC/NAVE
Dra. María Del R. Medina Díaz – INEVA/Universidad de Puerto Rico
Dra. Maria Iracema Pinho de Sousa – UFCA
Dra Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca – UFC/NAVE
Dra Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
Dra Marilia Nogueira dos Santos – Cesgranrio/UFF
Dra. Mônica Piccione Gomes Rios – PUC-Campinas
Dr. Nicolino Trompieri Filho – UFC/NAVE
Dr. Ocimar Munhoz Alavarse – USP
Dr. Osbaldo Washington Turpo Gebera – Universidad Peruana Cayetano Heredia
Dr. Raimundo Hélio Leite – UFC/NAVE
Dra. Sinara Mota Neves de Almeida – UNILAB
Dra Tania Vicente Viana – UFC/NAVE
Dra. Vanda Mendes Ribeiro – Universidade Cidade de São Paulo – Unicid e Centro de Estudos e Pesquisas sobre Educação Cultura e Ação Comunitária – CENPEC
Dr. Wagner Bandeira Andriola – UFC/NAVE
Dra. Xênia Diógenes Benfatti – UNIFOR

Comissão Técnico-científica

Antônia Bruna da Silva – UFC
Filipe Jesuino – UFC
Larissa Martins Dantas – UFC
Pablo Carvalho S. Nascimento – UFC
Wirla Risany Lima Carvalho – UFC

Comissão de Estrutura

Alberto Filho Maciel Maia – UFC
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim – UFC
Denize de Melo Silva – UFC
Gabrielle Silva Marinho – UFC
Jaderson Cavalcante da Silva – UFC
Lucas Melgaço da Silva – UFC
Maria Lucijane Gomes de Oliveira – UFC

Comissão de Parceria e Divulgação

Alanna Oliveira Pereira Carvalho – UFC
Andréa Moura da Costa Souza – UFC
Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga – UFC
Antônio Valdenísio Bezerra Júnior – UFC
Débora Marques da Silva – UFC
Francisca Eliane Dias de Carvalho – UFC
Jocyana Cavalcante da Silva – UFC
Karlane Holanda Araújo – UFC
Luzia de Queiroz Hippolyto – UFC
Maria Euzimar Nunes Rodrigues – FTDR
Olívia Coelho da Silva – UFC
Pablo Carvalho S. Nascimento – UFC
Rita de Fátima Muniz – UFC
Sara Façanha Bessa – UFC
Vera Lúcia Pontes Juvêncio – UFC

Realização
Universidade Federal do Ceará
60 anos UFC

Apoio
CETREDE
FAPESP
PUC Campinas
UNIFOR
AVALIA
CAEd
SEBRAE
PREMIUS Editora
INSTITUTO DOM JOSÉ de educação e cultura
3corações

Organização
Maestria

Sumário

PREFÁCIO • 27
Dr. Raimundo Hélio Leite

Comunicação Oral _ Eixo I

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO DE REFLEXÃO PARA A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL • 31
GOMES, Luciana Kellen de Souza
CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DO DIAGNÓSTICO DO ATO DE APRENDER AOS ESPAÇOS EDUCATIVOS • 48
SILVA, Maria Kênia Firmino
VIANA, Tania Vicente

AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA • 63
Brilhante, Luiza Hermínia de Almeida Assis
DELACOURS-LINS, Sylvie

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE EUSÉBIO COM FOCO NA ESCRITA • 83
BEZERRA, Liliane Alves

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS • 98
OLIVEIRA, Edivone Meire
ULISSES, Sara Raquel de Alencar Ferreira

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RELATÓRIO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE • 116
SOARES, Cícera Jeane Marinho
OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES • 132
CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo
GARMS, Gilza Maria Zauly
SANTOS, Uillians Eduardo

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA • 155
Pinheiro, Maria Nerice dos Santos
BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis

AVALIAÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO CEARÁ: INICIATIVAS FEDERAIS E ESTADUAIS EM EVIDÊNCIA • 177
MELGAÇO, Lucas da Silva
CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima
SILVA, Sebastiana Florentino da
DANTAS, Larissa Martins

FUNÇÕES E FORMAS DE SE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL • 200
SANTANA, Maria Tavares
OLIVEIRA, Edivone Meire

O OLHAR DOCENTE SOBRE AS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES AFETIVAS NA CLASSE EM QUE ATUA E NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO • 220
SANCHES, Maria Cecilia
DELGADO, Adriana Patrício
TAURINO, Maria do Socorro

Comunicação Oral _ Eixo 2

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O REALIZADO NA PRÁTICA DOCENTE • 239
SILVA, Débora Marques da
FILHO, Nicolino Trompieri

A LÓGICA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA A PARTIR DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS COM ALTO E BAIXO ÍNDICES NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO – SPAECE NO PERÍODO DE 2013 A 2014 • 257
COSTA, Maria do Socorro Lima

A PERSPECTIVA LEGAL DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: POTENCIALIDADES E HIATOS EM BRASIL E PORTUGAL • 272
BARBOSA, Elsa Domingues
LUCENA, Isabel Cristina
ANGELIM, José Aurimar dos Santos
BRITO, Maria Augusta

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE USO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO • 293
SOUSA, Maria Eliane Maia
GIMENES, Nelson Antonio S.

AVALIAÇÕES ESCOLARES: MITOS E DESAFIOS, UM PROCESSO CONTÍNUO • 314
FERREIRA, Tereza Maria da Silva
QUINTELA, Natalia da Silva
SILVA, Denize de Melo
MARINHO, Gabrielle Silva

FRACASSO ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA? • 332
CHAGAS, Maria Apolinário dos Santos
SILVA, Sebastiana Florentino da
MELGAÇO, Lucas da Silva

OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA • 348
OLIVEIRA, Aline Pinto Medeiros
AMORIM, Francisco Ricardo Almeida

TEORIAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: HÁ POSSIBILIDADE PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA? • 363
MELLO, Liliane R.
BERTAGNA, Regiane H.

UMA EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DESSAS ESTRATÉGIAS • 383
MICARELLO, Hilda
REZENDE, Wagner

A AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ • 400
CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira
FREIRE, Emanuella Sampaio
MOTA, Valquíria Soares
RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros

AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO ESTADO DE SÃO PAULO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL • 422
SABIA, Claudia Pereira de Pádua
DATILO, Gilsenir Maria Prevalato de Almeida
SANTOS, Uillians Eduardo dos

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM ESCOLAS DE PERIFERIA: ENTRAVES E DESAFIOS • 443
MARTINS, Cláudia R. de Camargo
MENDES, Olenir Maria

REPERCUSSÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIANTE PERCEPÇÃO DOCENTE • 462
CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa
FILHO, Nicolino Trompieri
BRAGA Adriana Eufrásio
MENEZES, Lídia Azevedo de

BOAS PRÁTICAS E ELEVADO DESEMPENHO ESCOLAR EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL COM REFERÊNCIA NOS RESULTADOS DO IDEB • 479
MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti
CALDERON, Adolfo Ignácio

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL FINAL DA DISCIPLINA CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DE AÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS • 500
MORAES, Francioneide dos Santos
EVANGELISTA, Michel Chagas
MACHADO, Selmo Santos
NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães

AS ESCOLAS NOTA DEZ DE SOBRAL: EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA • 521
ARAÚJO, Karlane Holanda
GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa
LEITE, Raimundo Hélio

CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELA ÓTICA DE PROFESSORES DE ENSINO PRIVADO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL – CE • 539
NOVAES, Marcos Adriano Barbosa
VIEIRA, Maria Izalete Inácio
RODRIGUES, Daniela Fernandes
MENDES, José Ernandi

ENTRE GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO, DIFERENTE PERSPECTIVA DE AVALIAR NA ESCOLA WALDORF EM FORTALEZA • 558
RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa
ARAÚJO, Adriana Castro

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO • 578
ARAGÃO, Maria Zilmar Timbó Teixeira
SANTIAGO, Silvany Bastos

A AFETIVIDADE NA PRÁTICA AVALIATIVA EM MATEMÁTICA • 596
SANTOS, Patrícia Feitosa
DIAS, Josete Leal
ANGELIM, José Aurimar dos Santos
BRITO, Maria Augusta Raposo

ANSIEDADE NA AVALIAÇÃO: ENFRENTANDO O PROBLEMA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL • 615
BARBOSA, Priscilla Mazzucco Borba
VIANA, Tania Vicente

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA ENQUANTO INDUTORAS DE AÇÕES: O CASO DO SAEMJJ • 630
MUNIZ, Rita de Fátima
BRAGA, Adriana Eufrásio
MUNIZ, Sheila Maria

PROCESSOS DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM UM PROTOCOLO DE LEITURA: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA • 648
FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio
GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite
MENDES, Patrícia Aparecida Pogianelo
TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR • 670
DOMICIANO, Rosani de Lima
CARVALHO, Martha Milene Fontenelle
SILVEIRA, Ana Patricia

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA: REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE LEITURA NO ESTADO DO CEARÁ • 684
BESSA, Sara Façanha
COSTA, Helen Cristina Vieira
JERONIMO, Hermógenes de Sousa
RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros

AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES • 699
VALE, Silvia Fernandes do
MACIEL, Regina Heloisa

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE PROVAS DISCURSIVAS: DO ENGESSAMENTO ÀS POSSIBILIDADES • 715
MOREIRA, Simone Araújo

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA: POSSIBILIDADES E LIMITES • 734
CASTRO, Solange Maria Santos
PEREIRA, Nívea da Silva
OLIVEIRA, Maria Elizete Pereira Alencar
CONDE, Ivo Batista

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM APÓS UMA DÉCADA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS: CAMINHOS FORMATIVOS • 749
LARA, Viridiana Alves de
BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira

Comunicação Oral _ Eixo 3

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Médio

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO • 771
ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana
SUASSUNA, Lívia

A IMPORTÂNCIA DO USO DO SEMINÁRIO COMO CRITÉRIO AVALIATIVO E DE RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM • 789
RIBEIRO, Lucas Vitoriano
CUNHA, Erlane de Vasconcelos
CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo
BENEVIDES, Jorgeana de Almeida Jorge

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM • 802
ALMEIDA, Roselina Nunes de
GOMES, Luciana Kellen de Souza

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES • 819
SILVA, Dogival Alencar da
OLIVEIRA, Gilson de Sousa
TRAVASSOS, Jean James Vale
FILHO, Nicolino Trompier

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O USO DA OBSERVAÇÃO E DOS REGISTROS PARA AVALIAR • 835
RODRIGUES, Disnah Barroso
OLIVEIRA, Dilvan Paulo Carvalho de
SILVA, Gláucia Alves da
ROCHA, Silvana da Silva

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FORMATIVA: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE CRUZ, CEARÁ, SOBRE PAISAGISMO EM DUAS PRAÇAS PÚBLICAS • 856
FARIAS, Elciane Maria do Nascimento
LOUZADA, Rita Maria Vasconcelos
SILVA JÚNIOR, José Osvaldo
FARIAS, Wanglêsio Silveira de

AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM • 874
VIEIRA, André Ricardo Lucas
RIOS, Pedro Paulo Souza

AVALIANDO O PROCESSO DE ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO • 894
SOUZA, Marília Costa de
SILVA, Maria Lucas
SILVA, Fábio Barbosa da
CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa

CONTEXTUALIZAÇÃO E TEMAS ESTRUTURADORES NAS QUESTÕES DE QUÍMICA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) • 914
BARBOZA, Liane Maria Vargas Barboza
FERNANDES, Cláudia de Oliveira

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE GRANDE PORTE EM FORTALEZA, SOB O CRIVO DA AVALIAÇÃO • 934
OLIVEIRA, Listamila Sousa de
SILVA, Bruna de Souza Silva e
RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa

ENSINO MÉDIO EM FOCO: UM ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA EM PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA • 951
TEIXEIRA, Andréia
GOMES, Suzana dos Santos

USO DA AVALIAÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS PROVAS DE BIOLOGIA NAS TURMAS DE 2º ANO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA REDE PÚBLICA DO CEARÁ • 970
NASCIMENTO, Ageu Ribeiro do
SOUZA, Osmalene Mayara
CAVALCANTE, Elizabete Araújo
BENEVIDES, Jorgeana de Almeida Jorge

OS EFEITOS NOS INDICADORES EDUCACIONAIS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GABRIEL BEZERRA DE MORAIS – FARIAS BRITO – CEARÁ – BRASIL • 982
LOURENÇO, Devanio Fideles
VENÂNCIO, Reginaldo de Sousa

MAPAS CONCEITUAIS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR • 998
SILVA, Jáderson Cavalcante da
SILVA, Jocyana Cavalcante da
TROMPIERI, Nicolino Filho
BEZERRA JR., Antônio Valdenísio

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS, PROCESSOS E RESULTADOS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DONA LUIZA TIMBÓ • 1014
LUZ, Joaquim Wéksslei Veras da

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE DE SEUS EFEITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR • 1034
ROSA, José Gaspar

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM • 1055
SOUZA, Maria Francimar Teles de
MACEDO, Rosa Cruz
LEITE, José Oberdan
SOUZA, Dennys Helber da Silva

VALIDAÇÃO DE ESCALAS PARA MEDIR HABILIDADES DO *HOMO ZAPPIENS* • *1072*
NASCIMENTO, Pablo Carvalho de Sousa
LEITE, Raimundo Hélio

TAXONOMIA DE BLOOM E ENEM: ANÁLISE DOS ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA • 1092
CARVALHO, Raquel Almeida de Carvalho
CARVALHO, Francisca Eliane Dias de
CHAVES, Cesar Nilton Maia
ANDRIOLA, Wagner Bandeira

FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA • 1112
OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de
LEITE, Raimundo Hélio

Comunicação Oral _ Eixo 4
Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA) / SOBRAL (CE) • 1133
FERNANDES, Maria Petrília Rocha
MENEZES, Lídia Azevedo de
SILVA, Maria do Socorro Sousa

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ARTES A PARTIR DE COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA • 1151
MOURA, Dunga Camilo
NASCIMENTO, Maria Valcidea do

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DEO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA – SOBRAL/CE • 1166
SILVA, Maria do Socorro Sousa e
LIMA, Maria Socorro Lucena
MENEZES, Lídia de Azevedo de
FERNANDES, Maria Petrília Rocha

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO • 1184
MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel
SOUZA, Rafael Britto
OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS FORMADOS • 1205
SANTOS, Uillians Eduardo
CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE • 1226
NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do

AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DE SECRETARIADO EXECUTIVO • 1245
BARROS, Conceição de Maria Pinheiro Barros
DIAS, Ana Maria Iorio
LANDIM, Denise Vasconcelos

A CONSTRUÇÃO DE UM PROFISSIONAL ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA • 1263
BELIZARIO, Italine Maria Lima de Oliveira
PINTO, Francisco Ricardo Miranda
BRAGA, Alexandre Pinheiro
CATRIB, Ana Maria Fintenele

OLHARES DISCENTES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA IES PÚBLICA DE FORTALEZA – CEARÁ • 1280
CARVALHO, Wirla Risany Lima
LEITE, Raimundo Hélio
TROMPIERI FILHO, Nicolino

FATORES INSTITUCIONAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENADE: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO LABORAL COM EGRESSOS DA UFC • 1298
LIMA, Aline Maria Gomes
ANDRIOLA, Wagner Bandeira

DIDÁTICA E AVALIAÇÃO NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM CAMINHO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA • 1313
NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães
ATAÍDE, Karine de Magalhães Nogueira
ORSANO, Ana Célia Furtado
LIMA, Maria da Glória Barbosa

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • 1331
COSTA, Eisenhower Souza
COSTA, Elisangela André da Silva
LIMA, Maria Socorro Lucena
ALMEIDA, Sinara Mota Neves de

Comunicação Oral _ Eixo 5

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LARGA ESCALA E OS ALUNOS SURDOS: LIMITES E POSSIBILIDADES • 1351
RABELO, Jeriane da Silva
CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira
RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA • 1372
CARVALHO, Francisca Samara Teixeira
MENDONÇA, Andréia Vieira de
VIANA, Tania Vicente

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES COMO ATUANTES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • 1390
RODRIGUES, Isabelle Alexandre
RABELO, Jeriane da Silva Rabelo

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: ORIENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO PROFESSOR • 1406
MARCELINO, Maria José de Souza
CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa
CALADO, Maria José

DISCALCULIA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO • 1426
GONÇALVES, Sarah Kubrusly
MAIA, Cristiane Corina Couto

ESTUDO COMPARATIVO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES, PESQUISADORA, FAMILIARES E COLEGAS ACERCA DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA • 1447
ARAUJO, Marisa Ribeiro de
ALENCAR, Maristela Lage

O OLHAR INCLUSIVO NO PROCESSO AVALIATIVO EM DIFERENTES AMBIENTES ESCOLARES: SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E SALA DE AULA COMUM • 1472
SILVEIRA, Ana Patricia
CARVALHO, Martha Milene Fontenelle
DOMICIANO, Rosani de Lima

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: AVALIÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSO AO CONHECIMENTO NA UFC • 1488
JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes
TROMPIERI FILHO, Nicolino

Comunicação Oral _ Eixo 6

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância

A SUPREMACIA DA PROVA NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA • 1511
MAIA, Alberto Filho Maciel
ARÁUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues
CARVALHO, Wirla Risany Lima
OLIVEIRA, José Valmir Guimarães

A TUTORIA COMO CRITÉRIO PEDAGÓGICO NA AVALIAÇÃO DE UM CURSO SUPERIOR A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES • 1533
DIAS DA CRUZ NETO, Constantino

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EAD: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORES DE EAD EM SAÚDE DO NUTEDS/UFC • 1549
SOUZA, Walézia Lopes Vasconcelos de
OLIVEIRA, Maria Lucijane Gomes de
SILVA, Andréa Soares Rocha da

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO PRATICADA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA • 1567
SILVA, Eliane Loschi
ANTUNES, Vivian Mello

Comunicação Oral _ Eixo 7

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO • 1591
PAES NETO, Gabriel Pereira
SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE CONTAM OS DOCENTES DA ÁREA? • 1609
ALVES, Bruna Oliveira
POLICARPO, Bruno Feitosa
RIBEIRO, Manoela de Castro Marques
SANTOS, Maria Adriana Borges dos

ITENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) VIA TAXONOMIA DE BLOOM • 1626
PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas
SOUSA, Leandro Araujo de
SILVA, Ana Géssica da

PRÁTICA AVALIATIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO JOGO SERPENTES E ESCADAS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA • 1644
POMPEU, Márcio Régis Pinto

Comunicação Oral _ Eixo 8

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TECENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS • 1657
NASCIMENTO, Maria Valcidéa do
MOURA, Dunga Camilo

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO POPULAR • 1674
SANTOS, Benerval Pinheiro

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE SECRETARIA ESCOLAR DO PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO NO IFCE: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES • 1686
COSTA, Jordana Torres
SILVA, Maria do Socorro Maia
NUNES, Maria Simone Mendes
CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo

Comunicação Oral _ Eixo 9
Avaliação Institucional e Políticas Públicas

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: A REORIENTAÇÃO DE PROCEDIMENTOS ACADÊMICOS RELATIVOS ÀS INFORMAÇÕES E DADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU • 1711
NOVAES, Ivan Luiz
CAL, Cristina Weber
BARBOSA, Aldo Melhor

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O SPAECE • 1730
LIMA, Diva
MORAES, Denise Pedroso de
FARIAS, Maria Adalgiza de

A GESTÃO DA SALA DE AULA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA • 1748
MATOS, Ana Paula Pequeno
SILVA NETA, Maria de Lourdes da

A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ESTADO DO ACRE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • 1767
MORAIS, Jean Mauro de Abreu
CARVALHO, Mark Clark Assen
VERÇOSA, Pelegrino Santos
TORRES, Mario Roberto Machado

A REGULAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DO ESTADO AVALIADOR • 1787
VALENTE, Lucia de Fatima

A RELAÇÃO GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES INTRAESCOLARES: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA • 1808
MARINHO, Iasmin da Costa
DANTAS, Larissa Martins

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E OS IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS – UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO CEARÁ • 1831
HOLANDA, Francisco Carlos Bandeira
ANDRADE, José Alexandre Leite de

AS METAS DO IDEB NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE CÁLCULO • 1853
PONTES, Luís Antônio Fajardo Pontes
SOARES, Tufi Machado

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO • 1873
PIRES, Marta Maria Gonçalves Balbé
ROSETTO, Marcia Regina Chispim Alvares

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EXPANSÃO E INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E OS REFLEXOS NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE • 1894
VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar
SILVA, Maria das Graças Martins da

AVALIAÇÃO DO DIAGNÓSTICO LOCAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE HORIZONTE / CE: QUE LUGAR OCUPA A EJA? • 1912
COSTA, Elisangela André da Silva
FURTADO, Eliane Dayse Pontes
COSTA, Eisenhower Souza

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FUTURO: IMPACTOS DOS EGRESSOS DE 2013 • 1928
Oliveira, Felipe Resende

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: O OLHAR A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA • 1969
BERTAGNA, Regiane H.
MELLO, Liliane R.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA A DIMINUIÇÃO DAS DESPESAS COM A APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO • 1988
PIRES, Joelma Lúcia Vieira

AVALIANDO O PIBID SOB O OLHAR DO BOLSISTA ID: CONTRIBUIÇÕES, INTERLOCUÇÕES E PERSPECTIVAS • 2008
LIMA, Francisco José de
SILVA, Roberta da

CAMINHOS E DESCAMINHOS NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • 2025
ALVES, Cecília Brito

DO VERMELHO MUITO CRÍTICO AO VERDE DESEJÁVEL: UM ESTUDO DE CASO DOS RESULTADOS DO SPAECE-ALFA EM UMA ESCOLA DE VARJOTA-CEARÁ • 2045
PINTO, Francisco Ricardo Miranda Pinto
BRAGA, Alexandre Pinheiro
BELIZÁRIO, Italine Maria Lima de Oliveira
SILVA, Antonio Carlos Bruno da

EVALUACIÓN DE LA CONSISTENCIA DEL CURRICULO DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN UNA UNIVERSIDAD DE LIMA • 2067
MANRIQUE-VILLAVICENCIO, Lileya
REVILLA-FIGUEROA, Diana

FUNCIONAMENTO DIFERENCIAL DO ITEM COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO • 2089
ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho

INDICADORES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS – SP: APORTES PARA O DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DE ENSINO • 2105
JEFFREY, Debora Cristina
LEITE, Sandra Fernandes

METODOLOGIA ATIVA NA MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTOS QUE FAVORECEM A PRÁTICA DOS TRABALHADORES DO SAMU CEARÁ • 2124
CAVALCANTE, Juliana Brito
PRATA, Daniele Gruska Benevides
BRANCO, July Grassiely de Oliveira
MARQUES, Antonio Dean Barbosa

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO NO BAIRRO DA MARAMBAIA • 2141
BRAGA, Isolda Brasil

O PLANO DE METAS E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO • 2154
NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa

O RIO DE JANEIRO DE PORTAS ABERTAS: ARGUMENTOS DISCURSIVOS EM FAVOR DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS • 2180
RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima
FERNANDES, Claudia de Oliveira

O SARESP E A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES: O ESTADO DA QUESTÃO • 2202
MARTINS, Geisa Peral Gimenes
CALDERON, Adolfo Ignácio

PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: TENDÊNCIAS E APROXIMAÇÕES • 2218
VIDAL, Eloisa Maia
VIEIRA, Sofia Lerche
NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO UM PERFIL A PARTIR DA PROVA BRASIL/ANEB 2013 • 2243
VIEIRA, Sofia Lerche
VIDAL, Eloisa Maia
NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes

RECORTES DA TRAJETÓRIA CEARENSE NO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) • 2264
DANTAS, Larissa Martins
MARINHO, Iasmin da Costa

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POSSIBILIDADES E CAMINHOS • 2286
SOUZA, Marcos Vinicius Castro
PUJOL, Salmone Falcão Costa

RESULTADO DO PISA NO PIAUÍ: O QUE MUDA NA GESTÃO EDUCACIONAL? • 2300
PESSOA, Nemone de Sousa
SILVA, Jovina da

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI: APONTAMENTOS ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA • 2320
ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros
CAMPOS, Maria Cristina Rezende de
MOURA, Tatiana Freire de
VASCONCELLOS, Carla Cristina M. da Conceição

UMA ABORDAGEM ANALÍTICA DOS DADOS DA PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL • 2335
DOS SANTOS, Ariane Luzia

Comunicação Oral _ Eixo 10
Avaliação da Formação de Professores

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFPB – CAMPUS CAJAZEIRAS • 2353
GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa
ARAÚJO, Karlane Holanda
BRAGA, Adriana Eufrásio

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO DA GEOMETRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MARANHÃO • 2371
GAMA, Ana Lúcia Maia
ROMERO, Liliam Doussou
SOUSA, Lucimá Goes de

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO • 2387
MENDONÇA, Regina Edla de Souza
GAMA, Ana Lucia Maia

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PLANEJAMENTO DIDÁTICO: O QUE REVELAM PEDAGOGOS E PROFESSORES SOBRE AS REFLEXÕES E DISCUSSÕES EM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • 2405
ZANON, Denise
KAILER, Elismara Zaias
ALTHAUS, Maiza Taques Margraf

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES • 2427
COSTA, Simone Freitas Pereira

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO GESTOR FRENTE AOS DESAFIOS TECNOLÓGICOS NO AMBIENTE ESCOLAR • 2445
OLIVEIRA, Maria Lucijane Gomes de
SILVA NETA, Maria de Lourdes da
MARINHO, Gabrielle Silva
LIMA, Marcos Antonio Martins

AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM FAVOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PARA A GESTÃO EDUCACIONAL • 2464
LEITE, Débora Lucia Lima Leite Mendes
CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: O QUE PENSAM OS AGENTES POLÍTICOS? • 2482
FERNANDES, Cássia do Carmo Pires
TEIXEIRA, Beatriz de Basto

AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE PÓS- -GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES • 2503
SANTOS, Geandra Cláudia Silva
RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA POR EGRESSOS: CONTRIBUICÕES À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR • 2522
GOES, Graciete Tozetto
BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO E REFLEXÕES • 2543
MARTINS, Jeová Pereira
SILVA, Bárbara Chagas
DIAS, Josete Leal

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR PARA AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA • 2557
MENEZES, Lídia de Azevedo de
TROMPIERI FILHO, Nicolino
CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa
SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANO – PIAUÍ • 2575
ALMEIDA NETA, Margarida Alves
LEITE, Débora Lucia Lima Mendes

O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, GESTORES E TÉCNICOS DO ENSINO PÚBLICO DO CEARÁ • 2596
SILVA, Antônia Bruna da
DANTAS, Larissa Martins

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DAS ARTES • 2613
Araújo, Adriana Castro
RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DA REGIONAL I EM TECNOLOGIAS DIGITAIS • 2633
SOUZA, Andréa Moura da Costa
LIMA, Marcos Antonio Martins
BATISTA, Blússia Tétis Brito
CUNHA, Luis Antônio Rabelo

Pôster _ Eixo 1

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização

AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL POR MEIO DA PROVINHA BRASIL • 2651
MARQUES, Maria do Carmo Pinheiro
MELGAÇO, Lucas da Silva
PRUDÊNCIO, Maíra Moreira
SÁ, Maristela Meneses

Pôster _ Eixo 2

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental

A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE PIRACICABA • 2663
PEDRASSANI, Priscila Lima

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, UMA PRÁTICA INDISSOCIÁVEL NO PROCESSO DE ENSINO E APENDIZAGEM DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA/CE • 2671
FERREIRA, Antônia Fernandes
ALVES, Roberlúcia Rodrigues
HOLLANDA Renata Sampaio de
OZORIO, Francisca JanaínaDantas Galvão

AVALIAÇÃO EM TEMPOS DISTINTOS: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS • 2680
DIAS, Josete Leal
BRITO, Maria Augusta
LUCENA, Isabel

AVALIANDO O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DA APLICAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE LEITURA • 2691
CARVALHO, Valquiria de Oliveira
FONSECA, Rafaela de São José

CONCEPÇÕES DE LEITURA NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) • 2701
LOPES SILVA, Maria do Socorro

LEITURA E AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO LEITOR • 2715
BALSAN, Silvana Ferreira de Souza
SOUZA, Renata Junqueira

O DESENVOLVIMENTO DE REGISTROS NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA POR MEIO DE UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE ALUNOS-PROFESSORES-ESCOLA-COMUNIDADE • 2725
MARTINS, Christian Alves
CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM SALA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS • 2735
BORRALHO, António Manuel
LUCENA, Isabel Cristina
GONÇALVES, Tadeu Oliver
BARBOSA, Elsa Domingues

SPAECE 2014 – UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE TURMAS DE 9º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA • 2744
SANTOS, Cristiane da Cruz
MEDEIROS, Stenilde Aquino

Pôster _ Eixo 3

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Médio

A INFLUÊNCIA DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO SUCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • 2757
Landim, Francisca Gesuina de Sousa Oliveira
SOUZA, Maria Francimar Teles de
SOUSA, José Batista de
LIMA NETO, Osvaldo Bezerra

FATO OU ACASO: DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ • 2766
PRUST, Katya Aparecida de Carvalho
COELHO, Edy Célia
SENE, Dircilene Silva
RODAKIEWSKI, Paula

INSTRUMENTOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM • 2774
MARQUES, Antonio Dean Barbosa
BRANCO, July Grassiely de Oliveira
CAVALCANTE, Juliana Brito
SANTOS, Livia Maria Damasceno dos

Pôster _ Eixo 4

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior

A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA • 2785
MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho
SILVA, Esequias Rodrigues da

A CONFECÇÃO DE CARTILHAS AMBIENTAIS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR • 2794
CARDOSO, Adriana Gustavo

A MEDIAÇÃO DA BIBLIOTECA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM • 2804
GUERRA, Maria Aurea Montenegro Albuquerque
LEITE, Raimundo Hélio

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PRECEPTORES NA PRÁTICA EM SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA • 2815
FERREIRA, Glaucirene Siebra Moura
VASCONCELOS, Lourdes Claudenia Aguiar
AGUIAR, Regina Maria Alves
PONTE, Michelle Alves Vasconcelos

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFC • 2827
PERES, Danielle Augusto
LEITINHO, Meirecele Caliope

AVALIAÇÃO PRÁTICA E FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO EM LATICÍNIOS: RESULTADOS PARCIAIS • 2840
COELHO, Karyne Oliveira

AVALIAÇÕES OU EXAMES? PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR • 2851
DI PAULA, Lucilene, Cavalcante
DIAS, Edna Maria Leite
MORAIS, Diana Maria Cavalcante

MONITORIA EM SAÚDE MENTAL: CENÁRIO DINÂMICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM • 2861
SOARES, Geisielly Ribeiro
PLUTARCO, Lara Brasil
PESSÔA, Cecylia Kátia Limaverde

OS 7 FATORES INFORMACIONAIS EM EDUCAÇÃO: ENFOQUE NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR • 2870
SILVA, Jocyana Cavalcante da
TROMPIERI FILHO, Nicolino
SILVA, Jaderson Cavalcante da
BEZERRA JR., Antônio Valdenísio

PERSPECTIVAS ACADÊMICAS EM PSICOLOGIA: RELATO DOS INGRESSOS DA FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU • 2882
BRAGA, Alexandre Pinheiro
BELIZARIO, Italine Maria Lima de Oliveira
PINTO, Francisco Ricardo Miranda
CATRIB, Ana Maria Fontinelle

PRÁTICA REFLEXIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: A AUTOAVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO • 2898
SILVA, Renato Carneiro

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA AVALIATIVA NO ENSINO SUPERIOR • 2909
Célia Regina Teixeira

Pôster _ Eixo 5

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA • 2923
PAIVA, Maria de Lourdes Leite
SILVA, Jocyana Cavalcante da

Pôster _ Eixo 8

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • 2937
SOUZA, Antonio Raimundo de Melo

Pôster _ Eixo 9

Avaliação Institucional e Políticas Públicas

A AVALIAÇÃO EXTERNA NA PERCEPÇÃO DAS MÃES DOS/AS ESTUDANTES DOS 3º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ITUIUTABA • 2947
SILVA, Patrícia Aparecida da
MENDES, Olenir Maria
COSTA, Simone Freitas Pereira

A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE (2003 -2006) • 2955
ALVES, Kamila Carneiro
ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo

A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ AVALIATIVA DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA • 2967
TOMAZ, Sandra Cristina
SILVA, Margarida Montejano da
SORDI, Mara Regina Lemes de

AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS? • 2978
SOUZA, Alesandra Ferreira Bento-
GUERRA, Vanessa Cristina Sousa Prado
JESUS, Wilma Ferreira de
COIMBRA, Camila Lima

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: UM NOVO OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES NA SME/DC • 2990
SANTOS, Alexsandra Lima dos
BARREIROS, Débora

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO: DIMENSÕES ESSENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO • 3000
MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz
SILVA, Margarida Montejano
SORDI, Mara Regina Lemes De

Pôster _ Eixo 10

Avaliação da Formação de Professores

ESTUDO DIAGNÓSTICO DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE AS AULAS DE LABORATÓRIO NA ESCOLA LICEU DE ITAREMA VALDO DE VASCONCELOS RIOS • 3013
SANTOS, Bruno Oliveira Carneiro dos
NASCIMENTO, Anderson Ribeiro do
CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo
BENEVIDES, Jorgeana de Almeida Jorge

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA EDUCAR SESC DE IGUATU • 3024
PENHA, Maria Elizângela da
GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CENÁRIO DO ENSINO DE MATEMÁTICA COM USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) • 3034
BRAGA, Adriana Eufrásio
ALVES, Liduína Lopes
POMPEU, Maritana Marília Eufrásio Braga

RELATOS DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES-PNAIC • 3044
SILVA, Juscinária Tavares

PREFÁCIO

O Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE/UFC) assumiu o propósito inicial de realizar seu VI Congresso Internacional para integrar as vivências e os saberes mais variados em torno da Avaliação Educacional a fim de fortalecê-los e divulgá-los. Os integrantes do núcleo sabiam desde o princípio, todavia, que não poderiam realizá-lo sozinhos e por isso, o NAVE se abriu desde os primeiros passos a todos os que quisessem e pudessem se integrar no empreendimento.

O grupo que tornou este congresso realidade foi composto por autores, palestrantes, organizadores e congressistas, brasileiros e estrangeiros, reunidos não apenas para compartilhar experiências, mas para construí-las conjuntamente e com isso realizar trabalho análogo ao das águas que produzem vida enquanto abrem novos caminhos.

É nesse clima que o VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional retoma o lema de uma de suas edições anteriores: *La nave vá*, em busca de novos caminhos para a avaliação educacional. Isso, porque a história da avaliação educacional tem sido pautada pelo aperfeiçoamento constante de revelar o que as pessoas aprendem por si mesmas ou em um processo de troca de experiências e percepções das coisas, do mundo e de si mesmas.

Sendo assim, nada mais apropriado que a realização de um congresso sobre avaliação que congrega especialistas do vários ramos desta área para a troca e o compartilhamento dos achados de suas reflexões e pesquisas. A diversidade de visões diferentes confere à aprendizagem uma áurea de universalidade que a sabedoria individual não alcança. Com efeito, o comandante do *nave* compartilha com Sócrates a sabedoria contida na sua frase "Eu sei que nada sei" (*Seio me neseíre*).

ISBN: 978-85-8126-090-7

A tripulação do nave é composta por jovens marinheiros, experimentados lobos do mar, que navegam, desde há muito, na seara da avaliação, mas uns e outros muito aprenderam e ensinaram, enquanto *la nave* se deslocava nesses dias de congresso.

Estes Anais são o testemunho dos conhecimentos colhidos pelas redes lançadas ao mar nos cardumes das conferências, das palestras, das discussões em grupo, dos artigos, dos pôsteres, das apresentações orais e dos minicursos. Em outros termos, eles representam uma das contribuições do congresso para o avanço dos estudos em avaliação educacional é o que conforta aos que organizaram este evento.

As dificuldades que foram superadas para se realizar este congresso reforçam a nossa certeza e a nossa esperança de que a retomada da realização do Congresso Internacional em Avaliação Educacional não mais será interrompida, se houver um comandante que disponha de uma pequena tripulação, destemida e dedicada, disposto a enfrentar tormentas, desestímulos, falta de colaboração que aparecerem em sua rota.

Esperamos revê-los no próximo congresso.

Dr. Raimundo Hélio Leite

ISBN: 978-85-8126-090-7

Comunicação Oral

Eixo I

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO DE REFLEXÃO PARA A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOMES, Luciana Kellen de Souza
Pedagoga, psicopedagoga, mestre em Educação, doutoranda em Educação.
E-mail: lucianakellen2004@hotmail.com

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima
Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Núcleo de Avaliação Educacional.
E-mail: isabelfil@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discutir, a partir de bases teóricas, a relação intrínseca entre a documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil pautada no sentido do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa abordagem possibilita refletir e problematizar, com outros professores, com as famílias e com as crianças, aquilo que foi observado e registrado, além de permitir um elo com o planejamento de futuras proposições a partir do que se chama de práxis pedagógica. Sendo assim, os professores podem utilizar os dados da avaliação para tomar decisões sobre os projetos e sequências didáticas para as crianças, lembrando que a coleta de dados é apenas um passo no processo de avaliação, e depois dela os professores devem sistematizar esses registros, a fim de permitir uma reflexão permanente acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esses registros, que se convertem em documentação pedagógica a partir da intencionalidade que se deposita neles, podem assumir diferentes formatos: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, pinturas, esculturas, maquetes, entre outras), registro de falas e perguntas. São as formas pelas quais se registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é a produção das crianças, é também uma forma de verificar como o professor se relaciona com elas e com o seu trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Documentação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This article aims to discuss the theoretical bases from the intrinsic relationship between the pedagogical documentation and evaluation in kindergarten guided towards the development process and the child's learning. This approach enables reflect and discuss with other teachers, with families and children, what has been observed and recorded, as well as allowing a link to the planning of future propositions from what we call pedagogical praxis. Thus, teachers can use assessment data to make decisions about projects and didactic sequences for the children, noting that the data collection is just one step in the evaluation process, and after that teachers should systematize these records, the allow a permanent reflection on the development process and the child's learning. These records, which are converted into pedagogical documentation from the intentionality that is deposited in them, can take different forms: individual descriptive reports and group portfolios, photos, filming their own productions of children (drawings, paintings, sculptures, models, among others), record speeches and questions. Are the ways by which it records what the kids are saying and doing, is the production of children, is also a way to see how the teacher relates to them and to your teaching.

Key-words: Early Childhood Education. Evaluation. Documentation.

1 Introdução

A avaliação na Educação Infantil não pode ser uma atividade realizada de qualquer maneira, exige conhecer os aspectos implicados no processo, que envolvem desde as competências necessárias de quem avalia até a compreensão acerca do currículo da Educação Infantil (o que avaliar), da criança (quem se avalia) e os instrumentos de registro (como se avalia), tendo em vista a melhoria do processo educativo. Em outras palavras, é preciso avaliar, mas é preciso fazer bem.

Embora de importância e necessidade inquestionáveis, a avaliação ainda segue negligenciada ou feita de forma aligeirada nas salas de Educação Infantil, sem uma sistemática que garanta o real cumprimento de sua função.

Segundo Zabalza (2006, p. 72-73), a avaliação da infância é um componente particularmente sensível do edifício curricular e exige uma competência especial dos profissionais de educação: "O acompanhamento da criança no cotidiano é extremamente importante, porque permite analisar qualitativamente o processo que a criança utiliza para chegar a alcançar certas respostas ou desenvolver certas atitudes".

Ainda segundo o mesmo autor, é preciso incorporar a cultura de avaliação ao trabalho docente, conhecer os tipos de avaliação aplicáveis à escola infantil e os âmbitos a serem avaliados.

Essa cultura de avaliação nada mais é do que acostumar-se a documentar o que vai sendo realizado: registrar os diálogos das crianças, os planejamentos, fazer atividades que possibilitem checar o processo de aprendizado, etc. Contudo, é preciso destacar que não se trata de um registro cotidiano simplesmente, nem somente de conhecer as crianças, incluindo-se aí como agem ou como pensam. Esse conhecer é importante, mas não o suficiente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Como afirma Hoffmann (2001, p. 65): "O registro da história da criança, no processo avaliativo, não pode significar apenas memória como função bancária, ou seja, há que se pensar no significado desse registro para além da coleta de dados ou informação".

A avaliação como conhecimento profissional é documentada. Para realizarmos esse modelo de avaliação, é necessário um tipo de formação específica para sua aplicação, já que exige um conhecimento sobre as diversas dimensões do desenvolvimento infantil e sobre os diversos instrumentos de documentação do cotidiano escolar. O que se deseja é que a avaliação, no nível da Educação Infantil, seja como um "iluminar" (ZABALZA, 2006), ou seja, como uma forma de entender o que ocorre, o que podemos fazer, em função de garantir que as crianças cheguem a um "desenvolvimento integral" (BRASIL, 1996).

Nas salas de aula construtivistas, a avaliação é um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo: "As crianças não passam de modo passivo por sua experiência, mas se tornam agentes ativos em sua socialização e aprendizagem, co-construída junto aos adultos e, igualmente importante, com seus pares" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Dessa compreensão emana um princípio ético e pedagógico importante, que é sustentado pela documentação das potencialidades infantis e defendido por Malaguzzi (1999, p. 76): "O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças, como uma conseqüência de suas atividades e de nossos recursos".

Contudo, os professores muitas vezes envolvem as crianças em atividades de sala de aula, especialmente em jogos, música, arte e passeios, sem uma concepção clara do que cada um

deve aprender. O que significa necessariamente fazer da avaliação uma atividade estéril, sem utilidade para o processo educativo, uma vez que não se alia às intenções claras do educador, tampouco à valorização das produções e aprendizagens infantis.

Freinet argumentava sobre a necessidade de a escola ser um espaço para garantir que as vozes das crianças fossem ouvidas e compartilhadas com a comunidade. Sobre a importância de ouvir a criança e compreender essa escuta como um importante instrumento pedagógico no trabalho do professor, Valiati (2012) assevera que:

> As falas das crianças revelam interpretações da vida com uma sabedoria encantadora, permitindo-nos, através da documentação refletida e compartilhada com outros educadores e com as famílias, questionar mitos adultocêntricos segundo os quais se concebe, por exemplo, que as crianças aprendem todas as coisas.

A avaliação na Educação Infantil implica tentar entender o que não é dito ou o que é dito num gesto, num jogo fantástico ou numa "palavrinha" só: "É estar aberto ao que 'foge' à nossa lógica, ao que nos estranha e nos fascina em seu universo de infância" (VALIATI, 2012, p. 13). Essa lógica de perceber os aspectos didáticos interligados é uma prática ainda hoje desafiadora à grande maioria dos educadores.

2 Documentando percursos infantis

A observação e a documentação são instrumentos imprescindíveis no processo de avaliação da criança realizada pelo professor no contexto educativo.

> Assumir a observação e a documentação como *habitus* permite uma descentralização que pode aproximar os adultos dos pontos de vista das crianças, tornando possível uma reflexão sobre a eficácia das escolhas de projetos

ISBN: 978-85-8126-090-7

> e das teorias educativas que os adultos tenham referido na elaboração das propostas de experiência e das atividades. (FORTUNATI, 2012, p. 6).

É por meio da documentação que confirmamos o que muitos estudos apontam: as crianças aprendem sempre, não apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar, por isso a documentação é, antes de tudo, um olhar atento e empático àquilo que se revela a partir da criança:

> Enfoco o propósito principal da documentação pedagógica que é, segundo Rinaldi (apud Gandini, 2002, p. 163), 'chegar perto da criança' por meio de uma escuta empática que, reconhecendo sua alteridade, busca respeitá-la pelo que ela é, pensa e quer nos dizer através de uma multiplicidade de linguagens expressivas, simbólicas, lúdicas, cognitivas, imaginativas e relacionais. Não se trata de uma tarefa fácil, visto que, historicamente, o mundo adulto carece de uma tradição de escuta e valor às vozes e capacidades das crianças, vistas geralmente como seres 'sem fala' e 'da falta', meras destinatárias da voz, do poder e saber adulto. (VALIATI, 2012, p. 13).

Corroborando a assertiva, Sarmento (1997, p. 26) sugere: "[...] olhar a infância e não apenas sobre ela, o que exige o descentramento do olhar do adulto como condição para perceber a criança". Entretanto, convém ressaltar que não existem receitas, tampouco roteiros do que e como documentar. Observe-se que o registro das realizações infantis perpassa por uma perspectiva de criança, uma proposta curricular e uma ação do professor voltados para uma constante reflexão sobre o processo educativo e sobre a prática docente, que pode variar de uma instituição para outra.

Spodek e Saracho (1998, p. 198) chamam a atenção ainda para os riscos de se registrar contextos e situações irrelevantes:

> Estes registros situacionais são úteis para pensar no dia como um todo e planejar atividades futuras, mas nossa

> memória é seletiva. As pessoas recordam do extraordinário, mais do que do normal, e por isso os professores podem registrar impressões do comportamento das crianças que não são representativas.

A Itália tem sido a grande inspiração e a referência mundial no que diz respeito à documentação como instrumento de avaliação para a Educação Infantil; embora ela já circule a algum tempo nos discursos pedagógicos, não ocupou, ao menos até a última década do século XX, um lugar de destaque na literatura educacional do nosso país.

Ainda assim, há um certo consenso de que o registro viabilizado pela observação e pela documentação permite compreender o valor da construção de uma inteligência coletiva compartilhada e compartilhável do processo educativo como elemento indispensável ao trabalho cotidiano dos educadores (FORTUNATI, 2012). Esse registro demonstra o quanto a documentação pedagógica torna explícita a escuta, revelando a riqueza de pensamentos, ações e teorias infantis, legitimando-os como dignos de serem ouvidos.

Portanto, observar e documentar são duas práticas vitais para a Educação Infantil. É pelo registro pedagógico que o educador pode acompanhar e interpretar a realidade das crianças, compreendendo as realizações dos pequenos e a elas conferindo sentido.

Gandini e Goldhaber (2002) chamam a atenção para o papel que o professor desempenha nesse processo:

> Nesse sentido, a documentação, se de fato pedagógica, não é mera coleta de dados. É vista como uma 'observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com suas perspectivas pessoais'.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dahlberg, Moss e Pence (2001) assinalam que a documentação exige observação, mas não é só observação. A documentação não é uma representação direta do que a criança faz ou diz, ou seja, não é uma verdadeira prova do que aconteceu: é antes um desafio à objetividade, porque o que se documenta é seletivo, parcial, contextual e representa uma escolha, entre muitas escolhas, em que os educadores participam. Sendo assim, os professores constroem e coproduzem a documentação como sujeitos ativos, por isso a documentação nunca será uma história objetiva.

No entanto, é preciso fazer com o que o ato de documentar vá além de reconstruir, antes que se abra à reflexão, que consiga reconfigurar a experiência e ampliar seus sentidos. Ou seja, situar a documentação como espaço para nos pensar e nos narrar. Maria Carmen Barbosa (2012, p. 11), teórica contemporânea da Educação Infantil, afirma:

> Documentar pode ser um processo de formação e de transformação no qual educadores, crianças e famílias estão inevitavelmente implicados. Como prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pode formar e transformar aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. Para Mara Davoli (2008), a documentação é tanto argumentação quanto narração ou explicação de processos, situações e experiências.

A documentação centra-se em valorizar o próprio processo de documentação, ela deve ser compreendida como conteúdo e como processo. No primeiro caso, como conteúdo, traduz-se no registro das produções das crianças; no segundo, como processo, materializa-se como importante instrumento pedagógico de reflexão do trabalho do professor.

> A documentação pedagógica situa-se numa perspectiva pós-moderna da educação (Hargreaves, 1998) e como tal

> é encarada como um conteúdo e um processo. Enquanto conteúdo, a documentação integra o material que registra o que a criança diz e faz. As formas de registro são diversificadas e tornam visível e concreto o trabalho da criança. Como processo, a documentação envolve o uso do material como meio para refletir, de uma forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. (BARBOSA, 2012, p. 133).

Todavia, a adoção da documentação como prática pedagógica não é tarefa simples, na medida em que a documentação é um processo que envolve observar, fazer escolhas, interpretar, envolve naturalmente questões éticas que exigem do professor de Educação Infantil uma atitude de respeito por cada criança e o reconhecimento de uma multiplicidade de perspectivas e diferenças.

> Somos observador-participantes, sujeitos éticos do ato de registrar e interpretar as vivências das crianças, as maneiras pelas quais interagem com os outros e com o ambiente, as idéias que levantam e as estratégias que desenvolvem. Desse modo, podemos aprender mais sobre elas e as formas de apoiá-las em seus esforços e capacidades potenciais, explicitando o que consideramos importante com relação a elas e à experiência que estão vivendo, frente à qual devemos assumir a responsabilidade profissional e moral de sermos partícipes. (VALIATI, 2012, p. 14).

Sendo assim, a avaliação nas salas de aula construtivistas pressupõem professores com a capacidade de realizar uma reflexão sistemática sobre o conhecimento, o raciocínio das crianças e os processos pedagógicos de intervenção necessários em cada situação apresentada. Requer ainda que os professores tenham o conhecimento do desenvolvimento delas e de suas características típicas na faixa analisada, além de conhecer e de ter a capacidade de implementar várias técnicas alternativas de avaliação do programa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A avaliação vista desse modo deve permitir um processo de autocrítica do professor em que são revistos procedimentos para, de maneira permanente, redefinir o percurso pedagógico a ser traçado juntamente com as crianças. "Sob essa perspectiva, espera-se do adulto tanto a capacidade de perceber os significados das ações e do comportamento das crianças quanto a habilidade para encontrar palavras adequadas para descrever e interpretar tal comportamento sem diminuir-lhe o valor" (FORTUNATI, 2012, p. 6).

Ao tempo em que os professores investigam a compreensão das crianças e suas aprendizagens, questionam seu próprio papel na relação com o currículo e com o ambiente de aprendizagem, fazendo perguntas como: Que tipo de conhecimento as crianças podem construir aqui? Será que estou oferecendo materiais, atividades e experiências que são do interesse das crianças? O que é necessário modificar para promover ainda mais a aprendizagem do grupo de crianças? Ao responder a essas e a outras perguntas, os docentes construtivistas não devem fazer distinção entre o programa curricular utilizado e a avaliação, porque a avaliação é parte das atividades e das rotinas de sala de aula.

O papel do professor é o de investigar, papel em que está de fato envolvido para descobrir como as crianças pensam, e não para simplesmente testá-las a fim de verificar o que sabem. Nessa óptica, avaliar na Educação Infantil é um componente contínuo do programa, haja vista que o desenvolvimento do raciocínio da criança é um processo, não um evento.

Enfim, professores construtivistas interessam-se por saber como as crianças estão raciocinando e aplicando seu conhecimento. A reflexão e a interpretação, através de observações sistemáticas e organizadas, guiam seus passos na decisão de como mudar e ampliar as atividades de sala de aula para que melhor atinjam as necessidades das crianças.

> A observação direta do comportamento das crianças tem a vantagem de fornecer aos professores pistas a respeito de seus processos de aprendizagem. Um registro cuidadoso das interações entre duas crianças ou entre uma criança e um conjunto de materiais pedagógicos pode proporcionar a base para julgamentos como ela está pensando ou sentindo. (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 200).

Para Malaguzzi (1999), observar os processos pelos quais passa a criança em seu processo educativo é tão necessário quanto saber posteriormente narrá-los. Por isso a atividade de documentar vivências, falas, produções e pensamentos das crianças no cotidiano da escola é uma atividade tão necessária e, ao mesmo tempo, complexa de realizar.

Como documentar não é uma atividade neutra e inocente, é arriscado buscar algum tipo de padrão na avaliação da criança, o que pode levar o educador a analisar uma criança em relação a outras, comparando-as, a olhar uma criança tendo por referência o coletivo; ou ainda registros de avaliação que denunciam posturas pedagógicas centradas no caráter classificatório e sentencivo, ou seja, uma ação pedagógica centrada na rotina e na figura do professor, incapaz de se referir à criança em seu desenvolvimento espontâneo e singular. Esta, sem dúvida, traduz-se em uma prática, embora comum, vazia e sem significado. Para tornar a avaliação um componente importante do processo pedagógico, é preciso prestar atenção ao cotidiano da criança e refletir teoricamente sobre o significado de suas ações e reações.

A documentação serve para esboçar planejamentos e projetos que levam em conta tanto as ideias das crianças quanto os objetivos e intenções pedagógicas, no sentido de promover as habilidades infantis. Os italianos usam o termo *projetazzione* para definir esse planejamento aberto e conjunto do currículo: "[...]

ISBN: 978-85-8126-090-7

um gera documentação e que é reciclado por ela" (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 156).

A documentação faz parte de um ciclo que vai retroalimentar o processo pedagógico a partir do (re)planejamento permanente das atividades na Educação Infantil: "[...] falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para aprendizagem" (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 9).

Independentemente do método que os professores utilizam para coletar e documentar essas informações sobre o cotidiano da Educação Infantil, é importante manifestar o "sentido da experiência das crianças" (FORTUNATI, 2009), de forma a garantir-lhes plenitude, e não fragmentos que não condizem com a forma integrada e complexa das expressões infantis.

A documentação, assim, deve dar visibilidade aos percursos, deve contar acerca dos trajetos sempre singulares da crianças (DEWEY, 2010), a partir de uma escuta sensível à criança e suas percepções acerca do mundo. "Um dos pressupostos da pedagogia de Malaguzzi é o da escuta da criança [...] A escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois considera a imagem de criança que cada professora tem" (ZABALZA, 2006, p. 21).

Malaguzzi provoca-nos a pensar a escuta em uma perspectiva que deixa de considerar as coisas como naturais e óbvias. O inesperado ocupa um espaço importante para a documentação, resgatando do trivial o extraordinário que há nas palavras, nos gestos, desenhos e olhares de cada criança. Para cultivar a beleza desse inesperado, é preciso escutar com as mais diferentes linguagens, com as "cem linguagens" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Muitos educadores já fazem algum tipo de registro. Entre os modos mais correntes, podemos citar a coleção de fotos e/ou de pequenos filmes de atividades produzidas pelas crianças, de festas, de atividades extraclasse, como passeios, aniversários, desenhos e pinturas, dentre outras tantas representações infantis.

Outra perspectiva de documentação trata-se de registros de projetos, de pesquisas, diálogos entre as crianças e outras experiências que servem, ao mesmo tempo, de instrumento avaliativo e memória do trabalho realizado pelo grupo. "Pequenos informativos também são produzidos pelas crianças junto com as professoras. Eles dão notícias e fornecem imagens de projetos em andamento" (MARAGON, 2012, p. 43).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam que a documentação pedagógica deve ser revisitada pelas crianças e que esse momento de reencontro com suas produções permite uma reflexão sobre o que fizeram, o que torna a sua aprendizagem um processo ativo. Essa coleção, organização ou mesmo memória dos contextos vivenciados com professores e pares também é chamada de *portfólio*: "Porta-fólios de intervenção que são instrumentos por nós privilegiados para ir construindo *em memória partilhada* e da ação e para interpretação da ação e pensamento reconstruídos" (FORMOSINHO, 2006, p. 136, grifo do autor).

Entretanto, é comum que os professores tenham um excesso de dados. Como O'Donnell e Wood (1999, p. 293) já afirmaram, "[...] sem um plano claro de organização, o portfólio pode tornar-se uma espécie de depósito para toda e qualquer coisa". Nesse contexto, o portfólio, assim como outros instrumentos de documentação (caderno de observação do professor, fotos, vídeos, registros de falas, de pesquisas e constatações), permite aos docentes tornar visível e concreto o trabalho da criança, legitimando e valorizando essas produções infantis. Deve permitir

ISBN: 978-85-8126-090-7

entender as hipóteses e as teorias das crianças para problematizar as suas aprendizagens e articulá-las de forma a manter o ciclo educativo em permanente reflexão.

Um outro registro, documento dos mais importantes, é o relatório descritivo individual de cada criança. A Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aponta o relatório como um dos instrumentos que permite às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Os relatórios têm o sentido dinâmico de estabelecer elos entre momentos do trabalho pedagógico de um professor, criando o álbum da vida da criança e permitindo aos pais e professores melhor compreendê-la e ajudá-la em termos de suas possibilidades e limites. Por outro lado, relatórios de avaliação podem configurar-se também como "[...] elos significativos entre a percepção do professor e suas intenções pedagógicas, à medida que representam uma ruptura com o cotidiano mecânico e rotineiro, que impede a reflexão" (HOFFMANN, 2001, p. 66).

Portanto, é preciso insistir que, na natureza de um relatório de avaliação ou de qualquer outro instrumento que se utilize para documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não se deve ter uma visão estática e constatativa, perspectivas essas da avaliação classificatória, porque o seu sentido não é o de apontar o que a criança é ou não capaz de fazer, antes de documentar um trajeto e reorganizá-lo quando necessário.

3 Considerações finais

A avaliação das crianças, durante a etapa da Educação Infantil, exige por parte das escolas uma atenção especial, uma vez

que se constitui em importante instrumento na análise do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os vários instrumentos que compõem o bloco da documentação pedagógica servem de acompanhamento do crescimento das crianças em todos os seus aspectos e se constituem a partir dos registros de observação e da coleta sistemática da produção das crianças pelo professor, que, a partir desses registros, realiza uma investigação sistemática sobre o processo de aprendizagem e realiza intervenções pedagógicas necessárias no cotidiano das atividades propostas na escola.

Nesse contexto, o registro de avaliação na Educação Infantil se consubstancia em documentação necessária que orientará o replanejamento da ação docente, além de apontar para novas intervenções necessárias. Portanto, a observação criteriosa, cuidadosa e o respeito ao ritmo individual das crianças são aspectos que também precisam ser considerados importantes.

Se é dado o devido valor ao registro do conjunto de experiências das crianças, o professor tem em mãos, para sua análise, um valoroso material, ou seja, terá um arquivo dos processos vividos pelas crianças individualmente e em grupo, e essas informações, dada a pluralidade de ritmos e linguagens que as crianças aprendem e nos ensinam, convertem-se em verdadeiro tesouro à prática docente de qualidade na Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Aceso em: 4 out. 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, João (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. 4. ed. Porto: Porto, 2006.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como projeto da comunidade*: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, p. 4-7, jan./mar. 2012.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini*: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARANGON, Cristiane. Tudo muito bem registrado. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, jan./mar. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos*: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 1997. p. 9-34.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALIATI, Márcia Elisa. Tudo começa com as crianças. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DO DIAGNÓSTICO DO ATO DE APRENDER AOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

SILVA, Maria Kênia Firmino
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: keniasilvaufc@gmail.com

VIANA, Tania Vicente
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: taniaviana@ufc.br.

RESUMO

Este trabalho objetiva, em linhas gerais, realizar um estudo bibliográfico sobre o que caracteriza uma avaliação da aprendizagem. Especificamente, visa: i) diferenciar exame de avaliação da aprendizagem e ii) analisar relações existentes entre a organização espacial da escola e a aprendizagem. Há diferenças expressivas entre o ato de examinar e o ato de avaliar, cujos efeitos são observados na qualidade da relação que o aluno estabelece com a aprendizagem. A avaliação se apresenta como uma alternativa ao tradicional exame: uma ação pedagógica processual e subsidiária dos processos de ensino e de aprendizagem, com tomadas de decisão para reorientar a aprendizagem sempre que necessário. Observa-se uma ênfase, no meio educacional, que demarca a sala de aula como espaço exclusivo da aprendizagem. Mudanças educacionais são necessárias diante da uniformização e padronização que impedem um atendimento intencional e diferenciado em termos das necessidades e possibilidades discentes, seja no que se refere à avaliação, seja no que se refere ao espaço escolar. Este estudo está fundamentado em autores contemporâneos que estudam essa temática, como: Barguil (2006a, 2006b), Hoffmann (2008) e Luckesi (2001, 2011, 2014).

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Pedagogia do exame. Espaços escolares.

ABSTRACT

The main purpose of the current paper is to accomplish a bibliographical study about what characterizes an assessment. Specifically, this study aims: i) differentiating exam and assessment; ii) analyzing existent relationships between the space organization of school and the process of learning. There are expressive differences between the action of examining and the action of evaluating, whose effects are observed in the quality of the relationship that a student establishes with the process of learning. The assessment comes as an alternative to the traditional exam: a pedagogic procedural and subsidiary action of teaching and learning processes, with decisions to reorient the process of learning whenever necessary. An emphasis is observed, in education institutions, that demarcates the classroom as an exclusive space of learning. Education changes are necessary due to the standardization that obstruct an intentional and differentiated pedagogic procedural in terms of the needs and possibilities of the students, concerning to their evaluation or the school space. This study is based on contemporary authors as: Barguil (2006a, 2006b), Hoffmann (2008) e Luckesi (2001, 2011, 2014).

Key-words: Assessment. Pedagogy of exam. School spaces.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A avaliação, como elemento indissociado dos processos de ensino e aprendizagem, não pode ser confundida com o exame, que visa apenas a produtos finais. Pensar a avaliação como elemento auxiliar da aprendizagem discente é essencial desde a Educação Infantil. Isso também é válido para a organização dos espaços de aprendizagem, pois contribuem, de modo análogo, para que os alunos se desenvolvam, motivo pelo qual devem ser intencionalmente planejados. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir o que caracteriza uma avaliação da aprendizagem. De maneira específica, procurou-se refletir sobre a diferença entre o exame e a avaliação da aprendizagem, bem como analisar relações existentes entre a organização espacial da escola e a aprendizagem. Para a escrita do presente trabalho, buscamos suporte teórico em autores como Barguil (2006a, 2006b), Hoffmann (2008) e Luckesi (2001, 2011, 2014).

2 Avaliação: o diagnóstico da aprendizagem

Ao tratar do processo de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011) aponta algumas características que a diferenciam do exame, quais sejam: i) temporalidade; ii) busca de soluções; iii) expectativas dos resultados; iv) abrangência das variáveis consideradas; v) abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho; vi) consequências das funções de classificar e diagnosticar; e vii) participação *do exame e da avaliação* na aprendizagem.

No que diz respeito à *temporalidade*, a diferenciação entre o ato de avaliar e o de examinar reside no fato de que, enquanto o exame está voltado para o passado, o ato de avaliar centra-se no

presente; ou seja, no exame, interessa que o estudante demonstre aquilo que já aprendeu: isso definirá a sua classificação, não importando o que ele ainda necessite ou possa vir a aprender. Além disso, o exame incentiva o aluno a acreditar que a aprendizagem se associa ao controle e ao disciplinamento (LUCKESI, 2011).

No ato de avaliar, por sua vez, prioriza-se a investigação do desempenho presente do educando, a fim de aprimorar o que pode ser feito para uma aprendizagem de qualidade. O presente é o meio que possibilitará um futuro melhor. Nessa perspectiva, a avaliação visa à obtenção de um diagnóstico: aquilo que o aluno aprendeu anteriormente e o que ele ainda precisa aprender. Entre o que já sabe e o que precisa saber, configura-se a tomada de decisão, as estratégias pedagógicas que serão utilizadas para que a aprendizagem realmente ocorra.

Atrelada à primeira característica, soma-se a segunda, que se refere à *busca de soluções*. Uma vez que os exames se voltam para o passado, não apresentam a intenção de solucionar possíveis problemas de aprendizagem. A nota emerge em nossas reflexões: se o aluno obtém uma nota insatisfatória, esta o classificará em uma determinada posição de caráter estático e, infelizmente, nada é feito a esse respeito. Essa situação, própria do exame, constitui mais um motivo para que os discentes fixem sua atenção nas pontuações, que estudem não com foco na aprendizagem, porém com o objetivo (ou fetiche) de obter notas favoráveis, mesmo que de forma ilícita. Em contraposição, na avaliação, os problemas que são identificados no diagnóstico são trabalhados de modo a serem solucionados. Essa ação pedagógica é fundamental para que os estudantes não se aflijam caso as notas obtidas não sejam satisfatórias, pois terão a certeza de que haverá uma reorientação da aprendizagem e de que aquela nota é temporária e não o define como incapaz.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No que concerne à *expectativa dos resultados*, o exame se assenta unicamente no resultado final. Novamente, as questões das notas vêm à tona. Professores, alunos e pais estão preocupados com as notas finais obtidas nas provas e se estas possibilitarão ou não a promoção do período letivo. Em oposição ao exame, a avaliação não objetiva unicamente o passado, o que torna a nota um fator de menor importância quando comparada à aprendizagem. A avaliação centra-se no presente, almejando uma perspectiva de futuro. Durante a realização do diagnóstico, podem ser evidenciados alguns fatores que dificultam ou impulsionam a aprendizagem dos educandos, constatando-se, de modo geral, que o aluno não é o único responsável por seu fracasso ou sucesso escolar. No caso específico do exame, outros elementos que podem dificultar a aprendizagem são intencionalmente despercebidos e a responsabilidade da qualidade do desempenho é atribuída unicamente ao aprendiz (LUCKESI, 2011).

A *abrangência das variáveis*, relativa à quarta diferença entre o exame e a avaliação, demonstra que o foco continua localizado no ensino, e não na aprendizagem; em caso contrário, os fatores que envolvem a aprendizagem ou a falta dela seriam estabelecidos como fundamentais para nortear a prática pedagógica. Na *Pedagogia do Exame*, é bastante comum que o aluno tenha sua atenção voltada para as notas escolares, afinal ele é considerado o único responsável por seu sucesso ou fracasso no que se refere à aprendizagem. Cria-se uma necessidade imperativa de boas notas, por variados motivos, além do de atingir o padrão estabelecido pelo professor ou pela escola, como: não ser alvo de piadas e humilhações no ambiente escolar e evitar sanções disciplinares ou castigos dos pais. Dessa forma, mesmo que para isso tenha que sufocar a sua capacidade de criação, o discente prioriza a memorização de conteúdos independente

do que eles signifiquem em sua vida. E, por muitas vezes, nada significam.

A quinta diferença estabelecida entre exame e avaliação se refere à *abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho*. Luckesi (2011) assinala que o exame é pontual, ou seja, importa somente o que o aluno sabe aqui e agora, e não o que ele poderá vir a aprender. Ao contrário, na avaliação, é considerado o antes, o durante e o depois da realização de uma prova. Há um amplo intervalo, desse modo, em que o estudante pode demonstrar a sua aprendizagem.

A sexta característica define a avaliação como sendo diagnóstica e o exame, excludente, configurada pelas *consequências das funções de classificar e diagnosticar*. No exame, o aluno é classificado em uma escala de notas de 0 a 10 e são essas notas que definirão não apenas a sua aprendizagem, mas a sua competência e, inclusive, a sua autoestima. De acordo com essa linha de raciocínio, notas acima da média adotada são consideradas satisfatórias. Em caso contrário, situar-se abaixo da média acarreta graves consequências, pedagógicas e psicológicas. A classificação então se delineia: para que a resposta esteja correta, precisa estar de acordo com as palavras do professor e/ou do livro didático. Alguns questionamentos se impõem: como aprender de modo significativo nesse modelo avaliativo? Como querer que o estudante mude/aprenda diante da pressão exercida pela escola, de maneira geral, e pelo docente, de maneira específica? Como não querer que o aluno fixe suas atenções apenas nas notas dado o contexto favorável a essa conduta? (BARGUIL, 2006b; LUCKESI, 2011).

No que diz respeito à *participação do exame e da avaliação na aprendizagem*, que corresponde à sua sétima diferenciação, Luckesi (2011) aponta que o exame é antidemocrático, ao passo que a ava-

ISBN: 978-85-8126-090-7

liação é democrática. De acordo com o dicionário Houaiss (2009, s/p), uma das definições para o termo democracia é: "regime em que há liberdade de associação e de expressão e no qual não existem distinções ou privilégios de classe hereditários ou arbitrários". Transpondo esse conceito para a prática do exame, percebemos que não existe democracia em uma situação em que a nota assume uma posição de poder extremo, sem direito a um redirecionamento da aprendizagem, a uma segunda chance para o aluno.

Com base nos estudos de Luckesi (2001, 2011, 2014), uma avaliação diagnóstica da aprendizagem apresenta diferenças expressivas quando comparada ao exame, prática ainda existente em nossas escolas. Essa realidade necessita ser transformada. Reflexões mais aprofundadas sobre o ato de avaliar a aprendizagem indicam a premência de mudanças na Educação.

Hoffmann (2008) adverte que a avaliação, na forma como vem sendo desenvolvida nas escolas, cumpre um papel burocrático, não visando acompanhar os aprendizes para compreendê-los e auxiliá-los em sua aprendizagem, mas objetivando, sobretudo, decidir sobre sua aprovação ou reprovação em determinado período letivo. Em sua concepção, as ações pedagógicas são bastante uniformes, padronizadas, não se efetivando um atendimento diferenciado e intencional em termos das necessidades e possibilidades discentes.

Essas dificuldades e possibilidades precisam ser acompanhadas pelo professor, desviando-se a ênfase da nota e conferindo-se o devido valor aos processos de aprendizagem. Como pondera a autora: "[...] boletins de notas ou conceitos, fichas e pareceres classificatórios impedem que educadores tenham 'vez e voz' para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos alunos" (HOFFMANN, 2008, p. 96).

O mundo é dinâmico e as pessoas são diferentes, possuindo, assim, ritmos diversos de aprendizagem; é natural, portanto, que alguns aprendam com facilidade, ao passo que outros, em um ritmo mais lento. Nenhum ser humano é igual ao outro: somos diferentes e temos ritmos diferentes de aprendizagem; portanto, querer moldar os alunos de modo que todos estejam no mesmo padrão ou impor que sejam classificados estaticamente através de notas é uma das ideias mais infelizes em que a escola ainda acredita.

Quando se acompanha a avaliação, não se deve observar apenas o produto final, pois a aprendizagem não se limita à resolução pontual de uma prova. Faz-se necessário o acompanhamento gradativo das evoluções, das mudanças que cada estudante empreende em sua aprendizagem no cotidiano, e não somente no final do processo (HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2011).

A esse respeito, Hoffmann (2008, p. 59) elucida que:

> Avaliar em educação significa acompanhar essas surpreendentes mudanças, 'admirando' aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e escrever, em suas formas de conviver com os outros, para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento.

À medida que a escola fixa sua atenção somente no produto final, está deixando de ajudar os educandos a prosseguirem em suas descobertas. Ao contrário, está apenas contribuindo negativamente para que os estudantes focalizem suas atenções em notas finais, desconsiderando o objetivo primordial da escola: a aprendizagem.

Acerca disso, Feuerstein (1990, p. 42), citado por Menegolla e Sant'anna (2009, p. 104), explica que: "A avaliação é uma maneira de tentar conhecer com mais clareza o que estamos fazendo, o que mais precisamos fazer e qual é a melhor forma de

ISBN: 978-85-8126-090-7

fazê-lo para atingir nossos objetivos". A aprendizagem significa mudança, como já alegava Vygotsky (1896-1934)[1], ao tratar sobre o desenvolvimento da inteligência. O referido autor estabeleceu uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem, em que a aprendizagem antecede e promove o desenvolvimento de funções mentais, no ser humano, que não ocorreriam espontaneamente. Logo, quanto mais o ser humano aprende, mais ele se desenvolve. E essa aprendizagem, na instituição escolar, pode ser acompanhada e estimulada pela avaliação. Nesse sentido, a avaliação se faz essencial para verificar e solucionar o que impede o desenvolvimento pleno do educando.

Na concepção de Hoffmann (2008, p. 29):

> Não há mudanças sem sofrimento de transição, do próprio esforço implicado que exige, muitas vezes, renúncia, disciplina, dedicação. Perguntem aos professores de uma escola: vocês acreditam que sua prática precisa mudar? Se eles não entenderem o significado das inovações, será natural que as resistências ocorram, porque todos gostam de mudar, mas ninguém quer 'ser mudado'.

Para isso, o professor tem que estar atento e motivado a estabelecer mudanças em sala de aula. É certo que há dificuldades expressivas em mudar uma prática que foi sedimentada ao longo da história da Educação. A dificuldade em se desprender dos exames e das notas é significativa; demanda sair de uma zona de conforto, de uma ação pedagógica consolidada para uma conduta diferenciada, que exige maior aproximação, dedicação e acompanhamento do estudante (BARGUIL, 2006b; HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2011, 2014).

[1] Professor e pesquisador. Dedicou-se aos campos da Pedagogia e Psicologia. Partidário da revolução russa, sempre acreditou em uma sociedade mais justa. Sua obra enfrentou décadas de silêncio imposto pelo regime stalinista. Apenas em meados da década de 1960, seus livros chegaram ao Ocidente (REGO, 2002).

3 O espaço escolar como obstáculo à aprendizagem

No ato do diagnóstico, os fatores implicados na aprendizagem dos alunos, ou mesmo em sua falta, não são unicamente de responsabilidade do discente. Os responsáveis podem ser o professor ou os recursos didáticos por ele utilizados, bem como sua prática pedagógica. No entanto, o que nem sempre é percebido é que o próprio espaço escolar, da maneira como está organizado, pode prejudicar a aprendizagem do educando. É capaz de demonstrar, por exemplo, as crenças e valores dos adultos que nele permanecem (RODRIGUES, 2012).

Os indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) orientam o desenvolvimento de um trabalho educativo de modo a favorecer a ampliação das diversas formas de a criança conhecer o mundo, bem como desenvolver sua autonomia. Para isso, as instituições de ensino devem ser organizadas com a finalidade explícita de favorecer esse desenvolvimento. Ambientes diversificados, multiplicidades de materiais os quais as crianças possam ter acesso para manuseio individual e coletivo são alguns dos elementos básicos que devem estar presentes nas instituições de Educação Infantil.

Toda criança tem o direito de viver a infância e se desenvolver plenamente. As experiências vividas nos espaços de Educação Infantil devem possibilitar o encontro da criança com o que ocorre em sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolve suas formas de agir, pensar e sentir. Os profissionais da Educação Infantil necessitam organizar os espaços, tempos e materiais com vistas à vivência das fantasias infantis, dos seus gestos, de sua oralidade, do que ocupa a sua imaginação (BRASIL, 2009).

Rodrigues (2012), ao pesquisar 11 unidades escolares de Educação Infantil, identificou que alguns professores não atri-

ISBN: 978-85-8126-090-7

buem significados de aprendizagem aos espaços escolares. Para eles, quando o espaço é organizado de modo que as crianças façam suas próprias escolhas, essa situação acarreta desordem ou indisciplina na sala de aula, e o professor perde a sua autoridade docente. Esse pensamento não é novo; é decorrente de séculos de um modelo de Educação com o propósito de padronizar, condicionar, moldar pessoas. Os espaços escolares, da forma como estão organizados, não visam favorecer que os discentes ampliem suas aprendizagens, mas ainda se estruturam de forma a reprimi-los.

Estudiosos interacionistas[2], como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), estudaram como o ser humano aprende e acreditavam que a aprendizagem ocorre por meio das interações do sujeito com o meio físico e social. Nesse sentido, nos estudos de Vygotsky, um conceito fundamental é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho e aquilo em que ele precisa de um mediador (CARVALHO; IBIAPINA, 2009; PIAGET, 2001; VYGOTSKY, 2000).

Se o ser humano precisa de interações sociais para se desenvolver e aprender, como pensa Piaget, ou para aprender e se desenvolver, na concepção de Vygotsky, é inadmissível que a instituição escolar limite essas interações à sala de aula. A escola não se restringe somente a esse ambiente: todos os espaços precisam ser explorados para que as aprendizagens aconteçam através das interações entre: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-coordenador, aluno-cozinheiro, dentre outras (BARGUIL, 2006a).

Ora, se nem mesmo os espaços da sala de aula, muitas vezes, contribuem como deveriam para a aprendizagem dos sujei-

[2] A vertente interacionista rejeita o inatismo e o ambientalismo, concebendo o desenvolvimento da inteligência como resultado direto da ação do sujeito no meio em que vive.

tos, como querer e exigir que eles aprendam? Tanto a demarcação da sala de aula como espaço único de aprendizagem como a adoção da nota como único critério de avaliação da aprendizagem constituem graves obstáculos a serem superados. Nesse sentido, faz-se urgente a necessidade de abdicar de um valor, um fetiche inclusive, que se confere às notas escolares e fixar a nossa atenção no que realmente importa: o que deve ser feito para que os alunos aprendam?

A escola ainda pode se tornar o lugar desejado por todos que hoje a frequentam por pura obrigação: para esse propósito, deve passar de lugar de aprisionamento para lugar de acolhimento, entusiasmo, libertação. Há um longo caminho a ser percorrido a fim de que a escola seja local de prazer em aprender para as nossas crianças, para além dos limites da sala de aula. Nem a sala de aula nem a nota da avaliação devem ser objetos de fetiche no sistema educacional.

Defendemos a ideia de que os espaços educativos devem ser pensados de forma intencional, não somente na Educação Infantil, mas em todas as etapas da Educação Básica. Se pensarmos, por exemplo, que o Ensino Fundamental se constitui na etapa da Educação mais importante para os educandos, as características de exames mencionadas no início deste trabalho deveriam perder o foco, dando lugar a espaços nos quais a aprendizagem acontece de forma espontânea, sem a necessidade de professores e alunos viverem refreados por essa realidade.

A reflexão sobre nossas práticas é o primeiro passo para a mudança, pois só podemos mudar aquilo que percebemos como inadequado. Enquanto assim não for, continuaremos agindo da mesma maneira, acreditando que o imperceptível não incomoda, não atrapalha. Isso se aplica tanto às práticas avaliativas como à organização do espaço escolar e suas influências sobre os processos de ensino e aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Disposições finais

O ato de ensinar não pode ser confundido com uma mera transferência de conhecimento. Assim como o professor não pode transmitir automaticamente aquilo que sabe, o aluno não pode absorver mecanicamente o que é proferido pelo docente. A então denominada Educação Bancária (FREIRE, 2014) não atende à demanda dos dias atuais. Uma Educação de qualidade se configura em uma relação dialógica e democrática entre professor e aluno. Há uma aproximação e uma constante inversão de papéis entre quem ensina e quem aprende.

A avaliação, na forma como está sendo realizada hoje nas escolas, praticamente nos moldes do tradicional exame, termina por moldar o aprendiz aos desejos do professor e da instituição de ensino, que refletem os valores da sociedade em que estão inseridos. Cumpre mencionar que, sucessivamente reprovado por métodos pedagógicos e instrumentos avaliativos inadequados, o educando se torna vulnerável à evasão escolar, pois não conseguiu se adaptar a práticas pedagógicas arcaicas, descontextualizadas e rígidas. Uma avaliação padronizada não permite acompanhar a individualidade do estudante e os diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula. Mudanças são urgentes e necessárias na Educação para uma formação cidadã. É imperioso um novo modelo de avaliação que possa assegurar que todos os alunos sejam acolhidos na sua forma de pensar, agir e construir seus conhecimentos (HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2001, 2011, 2014).

Mesmo a organização espacial da escola pode contribuir para fortalecer essa visão pedagógica tradicional, limitando a sala de aula como o único lugar legitimado para a aprendizagem. Os demais espaços são ignorados, impedindo novas possibilidades

de aprender. O distanciamento do professor em relação ao aluno fica, da mesma forma, mais evidente em um espaço de aprisionamento, ao invés de um lugar libertário (BARGUIL, 2006a).

Vislumbramos uma Educação melhor, com mais qualidade nos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, com a extinção do suposto fracasso escolar. Modelos de Educação adotados nos tempos jesuíticos (cuja origem remonta ao século XVI) não podem ainda vigorar na atualidade. Na condição de sujeito inacabado, o homem não pode ser moldado por provas e notas. A escola eventualmente precisará reconhecer que, enquanto estiver trabalhando desse modo, está perdendo a oportunidade de ajudar o homem na sua relação com o mundo e com a vida.

Referências

BARGUIL, P. M. Avaliação: momento de angústia ou oportunidade de crescimento pessoal? In: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). In: *Construtivismo e educação contemporânea*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006a. p. 145-173.

BARGUIL, P. M. *O homem e a conquista dos espaços*: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: LCR, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MAEC/CNE, 2009.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. In: CARVALHO, M. V. C.; MATOS, K. S. A. L. (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: UFC, 2009. p. 161-198.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliar*: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LUCKESI, C. C. *Sobre notas escolares*: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* – Currículo, área, aula. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 13-63.

REGO, T. C. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, P. S. A organização dos espaços das escolas de Educação Infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa. In: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. *Anais*... Campinas: J&M, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 69-76.

AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA

BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis
Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Supervisora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: luizaherminia@hormail.com

DELACOURS-LINS, Sylvie
Psicóloga e doutora em Educação pela Universidade Paris V, professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: sylviedl@ufc.br

RESUMO

Este artigo objetiva avaliar as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza na escrita de sua autobiografia. Estas favorecem ações que se propõem a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi um estudo de casos múltiplos com nove crianças pertencentes a três turmas diferentes de duas escolas públicas de Fortaleza. Dezoito estratégias foram identificadas ao longo de sessões de produção, revisão e reescrita individual e em duplas com pares da mesma turma. As crianças fazem reflexões metacognitivas, evidenciando a emergência de estratégias metacognitivas ao realizar a produção, a revisão e a reescrita de seu texto autobiográfico, provocando, assim, tomadas de consciência acerca do seu processo de apropriação da escrita.

Palavras-chave: Avaliação. Estratégias metacognitivas. Escrita.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The objective of this paper is to evaluate the metacognitive strategies used by children in the 1st year of elementary school, in the city of Fortaleza's public school system, when writing their autobiography. These favor actions that are proposed to evaluate the effectiveness of cognitive strategies. This qualitative research was a multiple case study with nine children belonging to three different classes of two public schools of Fortaleza. Eighteen strategies have been identified throughout sessions of production, review and individual rewrite and in pairs with the same class peers. Children do metacognitive reflections, showing the emergence of metacognitive strategies to carry out production, revision and rewriting their autobiographical text, thus causing awareness about their writing appropriation process.

Key-words: Evaluation. Metacognitive strategies. Writing.

1 Introdução

O conceito de metacognição está bastante evidente no cenário educacional, tendo papel relevante para a aprendizagem por ser um aspecto específico da cognição que retrata uma atitude reflexiva do sujeito sobre seus processos mentais (pensamentos e aprendizagens), cuja importância para a construção do conhecimento é reconhecida conforme pesquisas na área – Boruchovitch (1993, 1999); Brown et al. (1983); Delacours-Lins (1998, 2003); Dreher (2009); Flavell, Miller, P. e Miller, S. (1999).

Noël (1991, p. 10) estabelece que o conceito de metacognição baliza a noção de pensar sobre seus próprios pensamentos, destacando um aspecto essencial à eficácia da atividade, o "[...] conhecimento da utilidade de estratégias de intervenção", isto é, saber utilizar determinado conceito ou estratégia para resolver uma situação problema, indo além do "saber o que se sabe ou o que não se sabe".

Dessa forma, as estratégias metacognitivas ganham relevância nesse cenário, pois são elas que favorecem ações que se propõem a avaliar a eficácia das estratégias cognitivas. Este artigo objetiva avaliar as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza na escrita de sua autobiografia.

2 Aproximações iniciais entre avaliação e metacognição

A avaliação cumpre um papel importante nos processos pedagógicos e pode ser um instrumento de controle e regulação, dependendo da forma como será realizada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que redimensionem os processos de ensino e aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Neste trabalho, deter-no-emos a uma perspectiva de avaliação como um ato de regulação (PERRENOUD, 1999), compreendendo a regulação da aprendizagem como elemento integrante e intencional na melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem, destacando o papel central do sujeito como protagonista desse processo.

O papel ativo do aprendiz proposto nessa perspectiva nos remete à metacognição, pois salienta que "a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a co-avaliação entre pares; e a auto-avaliação" (SANTOS, 2002, p. 1).

Consideramos por avaliação formativa o processo de regulação externa ao aluno sendo da responsabilidade do professor, podendo acontecer antes e/ou durante e/ou depois das situações didáticas planejadas.

A coavaliação entre pares também é um processo que potencializa a regulação das aprendizagens, pois reconhece a interação social como um elemento essencial para a construção do conhecimento. Através das situações de comunicação, o aprendiz entra em confronto de ideias, que, consequentemente, provoca conflitos cognitivos. Dessa forma, Hadji (1997, p. 31) destaca que "[...] o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social".

Por autoavaliação, compreendemos ser um processo por excelência da regulação, sendo um processo interno ao próprio sujeito (SANTOS, 2002). Portanto, é um processo de metacognição no qual o próprio aprendiz toma consciência das especificidades da sua atividade cognitiva. "É a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende" (HADJI, 1997, p. 95).

Nesse sentido, trataremos, portanto, da avaliação das estratégias utilizadas pelas crianças ao participar de experiências

metacognitivas na escrita de um texto autobiográfico, nas quais foram convidadas a tomar consciência, regular e avaliar os processos envolvidos nessa tarefa.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de um estudo de casos múltiplos, tendo nove sujeitos participantes, oriundos de três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, duas da Escola A e uma da Escola B, de duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza, no Ceará.

A escolha desses sujeitos teve como critérios: a) Crianças com seis anos de idade; b) Crianças que estivessem no nível silábico-alfabético ou alfabético e que fossem escritores independentes; c) Crianças que demonstrassem desejo em participar da pesquisa.

Realizamos as entrevistas de explicitação, individuais ou em duplas, efetivadas durante a produção de textos escritos solicitados pela pesquisadora à medida que houvesse necessidade de esclarecimentos dos procedimentos desempenhados pelas crianças durante a produção, revisão e reescrita de textos.

As intervenções foram realizadas primeiramente de forma individual e posteriormente (somente no dia seguinte) fizemos a revisão do texto escrito em duplas. Nas entrevistas de explicitação que aconteceram antes, durante e logo após a finalização da produção, revisão e reescrita, fizemos questionamentos sobre a tarefa realizada, sobre seu desempenho e as estratégias utilizadas. Ressaltamos que tivemos três situações de investigação: 1ª sessão (Escrita do texto – produção); 2ª sessão (Revisão individual); 3ª sessão (Revisão em duplas, seguida da reescrita do texto – versão final).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para este trabalho, foi feito um recorte da pesquisa tendo como foco as sessões individuais e coletivas em que foram realizadas as produções, revisões e reescritas dos textos autobiográficos para identificarmos as estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças.

Neste artigo, pretendemos realizar uma avaliação das estratégias implicadas na escrita do texto autobiográfico, classificando-as em níveis compreendendo o desenvolvimento da capacidade metacognitiva.

Ressaltamos que essa avaliação fundamenta-se na concepção de que a capacidade metacognitiva pode evoluir, por meio de ensino metacognitivo, portanto, sua emergência se faz necessária na prática educativa, uma vez que se tem verificado que sua prática conduz a uma melhoria de toda atividade intelectual, potencializando o processo de aprendizagem (GRANGEAT, 1999).

Optamos por três níveis – elementar, intermediário e avançado – para avaliar o perfil evolutivo dessas estratégias, a fim de compreender como as crianças utilizam essas estratégias que permitem planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem, sendo essenciais para o uso das estratégias cognitivas e para orientar e avaliar o nosso processo em direção à meta traçada, que, nesse caso, foi a escrita de sua autobiografia.

4 As estratégias metacognitivas na produção escrita das crianças

As estratégias metacognitivas podem ser subdivididas em estratégias de Planejamento, de Monitoramento e de Avaliação (BROWN, 1987). São estratégias que objetivam validar a eficácia das estratégias cognitivas, acarretando numa ação de consciência, monitoramento e avaliação da tarefa proposta.

No quadro abaixo, apresentamos as estratégias de natureza metacognitiva identificadas na pesquisa e organizadas em níveis de acordo com perfis evolutivos:

Texto: Autobiografia Aluno(a): Todos					
Nível	**Estratégias Metacognitivas realizadas pelas crianças**	**Produção individual**	**Revisão individual**	**Revisão e reescrita em duplas**	**Total**
ELEMENTAR	1. Planejamento para a tarefa é parcial (envolve recursos materiais, somente o início do texto).	20	5	18	43
	2. Explicita os objetivos da tarefa de forma parcial.	16	7	8	31
	3. Não consegue continuar a realização da tarefa/imobilidade mediante dificuldade.	8	15	1	24
	4. Recorre a um auxílio externo para realizar a tarefa (planejar, regular e avaliar durante a produção, revisão e reescrita de um texto).	55	24	54	133
	5. Identifica aspectos relevantes ou não para a realização da tarefa.	22	11	1	34
INTERMEDIÁRIO	6. Avalia suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras.	13	9	9	31
	7. Recobra a atenção (em áreas importantes, ao se distrair).	9	10	29	48
	8. Explicita suas ações tarefa de modo descritivo.	15	4	10	29
	9. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase nas variáveis externas.	5	1	0	6
	10. Monitora para ver se está compreendendo e/ou se está realizando a tarefa de forma adequada (organiza o pensamento/as ideias durante a tarefa, revisa para ver se os objetivos estão sendo atingidos).	36	17	30	83
	11. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase em variáveis externas.	2	0	0	2

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVANÇADO	12. Explicita suas ações na tarefa de modo avaliativo.	5	3	10	18
	13. Utiliza a mesma estratégia em diferentes contextos (para se localizar e continuar a escrever, para escrever).	63	3	29	95
	14. Ações corretivas ao perceber erros.	24	30	35	89
	15. Explicita as estratégias usadas diante das dificuldades com ênfase no seu funcionamento pessoal/esforço pessoal.	22	2	1	25
	16. Explicita as estratégias usadas diante do erro encontrado com ênfase no seu próprio funcionamento cognitivo/esforço pessoal.	15	3	4	22
	17. Age com autonomia (não há necessidade de um referencial externo para planejar, regular e avaliar sua tarefa).	33	15	15	63
	18. Explicita os objetivos da tarefa de forma estruturada.	0	0	1	1
TOTAL		**363**	**159**	**255**	**777**

Fonte: Elaboração própria através de dados da pesquisa (2015).

Foram identificadas dezoito estratégias metacognitivas utilizadas por crianças em processo de alfabetização durante a produção, revisão e reescrita de um texto autobiográfico.

Essa classificação não foi realizada *a priori* em nossa pesquisa, porém, após a análise dos dados, percebemos a necessidade de categorizar essas estratégias em níveis, porque constatamos diferentes graus no que se refere ao "refinamento" da estratégia, considerando algumas como mais difíceis de serem ativadas, ou seja, que demandam um maior esforço pessoal para a conscientização de todos os processos envolvidos na tarefa a ser realizada.

Optamos por não organizar os níveis levando em consideração a subdivisão entre estratégias de planejamento, de regulação, de monitoramento e de avaliação, pois a pesquisa revelou

que as crianças, ao empreenderem uma estratégia cognitiva, utilizam uma ou mais estratégias metacognitivas.

Podemos ilustrar tal afirmação a partir da estratégia cognitiva de (re)planejamento da escrita, em que a criança lança mão tanto da estratégia metacognitiva de planejamento quanto da estratégia metacognitiva de regulação e monitoramento da tarefa, conforme revelou Talia, na produção de sua autobiografia, ao se questionar sobre se já tinha conseguido escrever a palavra "brinco" e o trecho "eu gosto da escola".

Diante disso, acreditamos que Talia, ao tentar (re)planejar sua escrita relendo trechos do que já tinha produzido, tanto planejou como monitorou e regulou sua tarefa, pois lembrou do que queria escrever, planejando o que queria redigir e, ao mesmo tempo, monitorou relendo o que já tinha feito, para garantir no seu texto informações que desejava expor sobre si mesma.

As estratégias que compreendem o nível elementar se referem a estratégias de natureza mais simples, ou seja, de cunho incipiente, sendo estratégias iniciais, mas que já demonstram aspectos da metacognição, pois as crianças empreenderam estratégias que as fizeram pensar sobre o texto, seja planejando parcialmente a tarefa, tomando consciência de como alcançar o objetivo da tarefa, buscando auxílios para sua realização ou até mesmo paralisando seu esforço para isso.

As estratégias metacognitivas do nível intermediário compreendem processos com certo grau evolutivo, pois tratam de ações nas quais as crianças avaliam sua tarefa com base em algum elemento, descrevem o passo a passo da tarefa, recobram a atenção em aspectos importantes, tomam consciência de suas dificuldades e erros e os explicitam com base em variáveis externas.

Já as estratégias metacognitivas de nível avançado tratam de aspectos com grau de refinamento mais apurado, pois

ISBN: 978-85-8126-090-7

permitem ao aprendiz o planejamento, o monitoramento e a regulação de forma efetiva, realizando uma autoavaliação que possibilita o redimensionamento de suas ações para alcançar o objetivo proposto.

Ressaltamos que essas estratégias possuem especificidades quanto à sua qualidade, sendo umas mais elementares e outras mais refinadas, entretanto, não consideramos relações de pré-requisitos entre os níveis nem entre as estratégias, ou seja, não há um nível como pré-requisito para o nível seguinte, assim como também não há pré-requisito entre as estratégias, portanto, não consideramos esse processo metacognitivo de forma linear. Porém, reconhecemos que, para cada estratégia, há graus de refinamento, ou seja, uma estratégia pode evoluir em seu aspecto qualitativo e continuar a ser considerada de nível elementar.

Como pudemos observar, os nove sujeitos da pesquisa empreenderam diferentes estratégias de natureza metacognitiva ao escrever seu texto, sendo cinco delas consideradas estratégias de nível elementar, seis consideradas de nível intermediário e sete de nível avançado.

A frequência das estratégias de nível elementar perfizeram 34,11% do total das estratégias utilizadas, tendo a estratégia de recorrer a um auxílio externo a maior frequência, com 133 eventos registrados, e a estratégia de não continuar a realizar a tarefa a menor frequência, com 24 eventos registrados.

As estratégias de nível intermediário atingiram 25,61% do total, tendo 83 eventos em que as crianças monitoraram sua tarefa para constatar ou não a adequação de seus objetivos e somente 2 eventos em que as crianças conseguiram explicitar seus erros com base em variáveis externas.

As estratégias de nível avançado totalizaram 40,28%, aparecendo 95 situações em que o aprendiz utilizou a mesma estra-

tégia em diferentes contextos, generalizando uma ação efetiva para alcançar o objetivo da tarefa. A estratégia de explicitar o objetivo da tarefa de forma estruturada, compreendendo os elementos para sua realização, surgiu somente uma vez ao longo das sessões, advindo somente na sessão da revisão em duplas.

Um dos resultados mais interessantes deste trabalho foi constatar que todos os sujeitos da pesquisa ativam estratégias pertencentes aos três níveis, ou seja, uma mesma criança se utiliza tanto de estratégias elementares quanto das intermediárias e/ou das avançadas.

Nesse sentido, constatamos que as crianças que planejam parcialmente a tarefa se referem a recursos materiais necessários para escrever um texto e explicitam de forma sucinta o que realizaram, geralmente se referindo somente ao comando geral da atividade, às situações iniciais ou às partes da escrita do texto. Conforme vimos nos relatos de Bia, ao afirmar que, inicialmente, teve que pensar e acreditar nos seus pensamentos para escrever seu texto, fica evidenciada a consciência de seu esforço cognitivo para planejar sua tarefa. Entretanto, a discente referiu-se somente a uma estratégia cognitiva para explicitar como se planejou para realizar a tarefa.

Na pesquisa de Dreher (2009), a maioria dos sujeitos investigados (52,7%) também realizou um planejamento parcial da tarefa, pois relataram somente partes da tarefa realizada e não se referiram à sequência da tarefa, como uma parte de seus sujeitos o fez (35,6%).

Nas sessões individuais e em duplas, assim como também nas situações de produção textual na sala de aula, constatamos que, das nove crianças investigadas em nossa pesquisa, seis delas iniciam sua escrita imediatamente após o comando dado pela professora. Percebemos que essa atitude também revela a ausên-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cia de um planejamento estruturado da tarefa a ser realizada, pois se lançam na escrita sem mesmo pensar no que vão escrever, na organização do seu texto, nas informações relevantes que se deve colocar, dentre outras.

Portanto, as crianças de seis anos já planejam sua tarefa. No entanto, esse planejamento de natureza metacognitiva ainda se mostra parcial, haja vista que enfatizam somente alguns aspectos da tarefa, como a escrita do título, a escrita de palavras, sem demonstrar a ideia de um planejamento estruturado da tarefa a ser realizada.

A atividade de revisar um texto demanda das crianças preocupações com os elementos considerados importantes para o professor. Kleiman (2004, p. 35) salienta que, "[...] através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler". A partir dessa contribuição, podemos inferir que, durante uma revisão textual, a criança age como leitor do seu próprio texto e por isso necessita aprender e transferir estratégias adequadas que a façam alcançar o objetivo proposto pela tarefa. Dessa forma, é imprescindível que os professores estendam o trabalho de reflexão metalinguística sobre a unidade da palavra, enfocando somente a ortografia, para outros aspectos que envolvam a textualidade da produção a ser escrita.

As estratégias em que as crianças recorrem a auxílios externos tiveram uma frequência mais elevada do que as estratégias em que percebemos ações com autonomia. Vygotsky (1998) nos alerta para a importância do outro no processo de mediação, em que este deveria atuar na zona de desenvolvimento proximal como forma de promover a aprendizagem.

Percebemos que as crianças escrevem o título do texto, criam ideias para seu texto e falam em voz alta, compreendem

a consigna rapidamente e estão constantemente empreendendo a estratégia de identificar aspectos relevantes para a realização da tarefa. Flavell, Miller, P. e Miller, S. (1999) afirmam que as estratégias metacognitivas oferecem ao leitor (*e ao escritor*)[1] informações sobre sua ação e o progresso nela.

Além disso, ficou bastante evidente que as crianças já utilizam a mesma estratégia em diferentes contextos, para alcançar objetivos diferentes, uma vez que releem seu texto, tanto para se localizar como para identificar erros e garantir a escrita convencional, para dar continuidade à escrita, dentre outros objetivos.

A releitura é uma estratégia que evidencia um monitoramento constante da criança, pois assim ela garante o alcance dos objetivos previstos. Percebemos que essa estratégia foi empregada pelas crianças em diferentes contextos, seja para se localizar, seja para garantir a escrita convencional de determinadas palavras, seja para observar se o objetivo proposto estava sendo alcançado.

Pesquisas realizadas na área da Psicologia Cognitiva (FLAVELL; MILLER, P.; MILLER, S., 1999; POZO, 1998) revelam que o desenvolvimento da metacognição potencializa o desempenho dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, dado que, uma vez utilizadas, as estratégias metacognitivas podem ser transferidas para novas situações de aprendizagem.

Outra estratégia utilizada repetidamente pelas crianças é a de recorrer à oralidade, seja para construir a sequência fonêmica e grafêmica, nas trocas entre P/B, F/V, G/J, Q/C, ou para construir hipóteses de escrita. Michele, ao escrever, falava em voz alta as palavras na tentativa de fazer uma análise fonológica da palavra e perceber quais as letras a compunham. Carlos foi o

[1] Grifo nosso.

ISBN: 978-85-8126-090-7

que menos utilizou essa estratégia, demonstrando pouca preocupação com a escrita convencional dos vocábulos, satisfazendo-se com suas hipóteses de escrita.

Ao verbalizar, explicitando seus próprios processos mentais, a criança está revelando sua capacidade autorreflexiva de avaliação de seus pensamentos e ações, de forma que julga a eficácia das estratégias empreendidas, remetendo-nos, portanto, à consciência e ao controle das ações e estratégias empregadas.

Percebemos que todos os sujeitos da pesquisa conseguiram verbalizar o que fizeram na tarefa solicitada, embora tenham se utilizado principalmente de explicações descritivas, em que enfatizavam a descrição da sequência do que tinha ocorrido ou simplesmente a descrição do fato.

Somente em algumas situações, percebemos que as crianças explicitaram suas ações de modo avaliativo, de forma que "emite um julgamento sobre a qualidade de seu funcionamento cognitivo" (WOLFS, 2000). Isso foi percebido quando Talia afirmou que o mais fácil de fazer na sua autobiografia foi escrever, "[...] porque escrever é a coisa mais fácil *pra* gente". No entanto, Laura revelou que nessa produção houve momentos difíceis, porque, às vezes, ela fica confusa e por isso fica difícil de escrever, referindo-se a uma dificuldade pessoal para explicitar uma ação difícil de realizar: a escrita.

As crianças se referiram à leitura durante o momento da escrita como forma de monitoramento, visto que a leitura, durante a escrita do texto, funciona como uma forma de monitoramento e regulação da escrita, já que os ajuda a não escrever errado. Além disso, todas as crianças utilizaram a estratégia de acompanhar oralmente a sua escrita, como forma de organizar o seu pensamento para então colocá-lo no papel. Segundo Luria, Leontiev e Vygotsky (1991), a atividade verbal é um meio

de generalização e fonte do pensamento, servindo para regular o comportamento. Tal afirmação evidencia o papel da linguagem na formação dos processos mentais do homem, o que também é destaque na teoria de Vygotsky (1998). Na pesquisa de Luize (2007, p. 106), também foi constatado que "[...] as crianças pareciam reconhecer e validar o ato de ler como forma de exercer um controle sobre a produção".

Na cultura escolar, o erro é visto como fracasso. Entretanto, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), balizados pela teoria de Piaget (1976), trouxeram a noção de erro construtivo, considerando-o como fator importante para o processo de aprendizagem, visto que poderá auxiliar acertos posteriores. Portanto, salientamos que a concepção de erro aqui adotada considera-o como elemento de construção dos conhecimentos e como mediador das situações de aprendizagens.

A estratégia utilizada por Paulo para corrigir o que identificou como errado durante a produção de sua autobiografia foi a de pensar, mas ele não conseguiu explicitar em que pensou ou o que fez; portanto, fez uma explicação parcial, demonstrando pouca consciência da estratégia utilizada, embora tenha dado ênfase ao seu funcionamento cognitivo (esforço pessoal). Já Laura explicitou que procurou a ajuda da pesquisadora, perguntando o que tinha que fazer para corrigir o erro encontrado, demonstrando necessidade de ajuda externa para realizar a tarefa. Tal fato nos mostra que, mesmo tendo consciência do erro e de como encontrá-lo, isso não necessariamente implica saber o que fazer para corrigi-lo.

Diante disso, Martín e Marchesi (1995, p. 27) explicam que "[...] o conhecimento do próprio conhecimento nem sempre produz resultados positivos na atividade intelectual, já que é preciso ativá-los nas tarefas concretas e selecionar as estratégias concretas para cada situação de aprendizagem".

ISBN: 978-85-8126-090-7

Maicon explicitou que, para perceber os erros que comete numa escrita, precisa ler o que escreveu, assim como também necessita da ajuda de colegas. Um ponto interessante é que, para ele, somente duas colegas da sala poderiam ajudá-lo, pois as duas sabiam ler e escrever, sendo estas também bastante elogiadas pela professora. Essa situação evidencia o seu conhecimento metacognitivo sobre si e sobre as pessoas, pois acredita que ele pode verificar seu texto, mas que também precisa da ajuda de outros, demonstrando consciência de que ainda não domina todos os aspectos da língua escrita, mas que outras pessoas já o dominam. No entanto, esses "ajudantes" não podem ser qualquer pessoa (colega), pois acredita que eles não sabem ainda ler e escrever e por isso não serviriam para ajudá-lo, necessitando da ajuda de quem ele acredita que sabe mais do que ele.

Encontramos o comportamento de autorregulação em nossa pesquisa, sendo interessante notar que as crianças pesquisadas afirmaram que não encontraram erros em seus textos. No entanto, após a releitura de alguns trechos, eles faziam correções ortográficas ou para melhorar a legibilidade da sua letra. Para eles, ora as explicações se referiam a referências externas, ora diziam respeito ao seu próprio funcionamento cognitivo.

Acreditamos que os erros cometidos nas produções escritas devem ser vistos como processo e resultado de um momento reflexivo, mediado pelo professor ou por um colega, e não apenas como indício de dificuldades do aluno. Dessa forma, estaremos utilizando-o como elemento fomentador de experiências metacognitivas, já que essa reflexão sobre a língua provoca monitoramento e regulação por parte da criança. Para Zorzi (2006, p. 12), "[...] a linguagem torna-se um tipo especial de objeto sobre o qual a criança pensa e faz julgamentos".

As estratégias que se referem às explicitações usadas diante das dificuldades, com ênfase em variáveis externas ou no seu

funcionamento cognitivo, ocorriam tanto em momentos de planejamento e de monitoramento como na avaliação sobre a ação realizada. As crianças as utilizavam quando corrigiam um erro após a leitura, tanto sobre aspectos semânticos quanto sobre os normativos, ou quando se deparavam com alguma dificuldade.

Verificamos que nem todas as crianças apresentam uma noção sobre as dificuldades que encontram diante da tarefa. No entanto, já conseguem perceber algumas delas, especialmente com foco na escrita das palavras, já que esta é uma grande preocupação para as crianças que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética e também por ser o aspecto de mais ênfase no trabalho em sala de aula. Dessa forma, a avaliação de suas dificuldades e facilidades recai sobre a leitura ou a escrita das palavras, portanto, se conseguem ou não ler e escrever determinadas palavras.

Outro aspecto interessante se refere à avaliação de suas dificuldades e facilidades na realização da tarefa com foco na escrita das palavras, nas letras da palavra ou na grafia da palavra. Identificamos que essa estratégia foi utilizada por todas as crianças, evidenciando que seu olhar está voltado para a unidade da palavra. Esse fato nos remete às situações de produção escrita vivenciadas pelas crianças em suas salas de aula, pois, nas práticas pedagógicas, era recorrente nos depararmos com atividades que enfatizavam a leitura e a escrita de palavras que, muitas vezes, eram descontextualizadas.

Enfim, após essas análises, constatamos que as crianças utilizam inúmeras estratégias de natureza metacognitiva durante a produção textual. Tais estratégias ajudam-nas a planejar, supervisionar e avaliar suas atividades cognitivas durante a produção de textos de diferentes gêneros, bem como as auxiliam na qualidade de seus textos, visto que esses passam por diversos processos de monitoramento e regulação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Considerações finais

Portanto, reiteramos que, mesmo de forma incipiente, as crianças de seis anos já realizam suas primeiras reflexões metacognitivas durante o processamento da produção textual. As crianças estiveram em constante regulação, num movimento de supervisão e controle de suas ações e estratégias durante a tarefa de escrita de sua autobiografia.

Percebemos também que o monitoramento diante da tarefa é frequente entre as crianças, embora ainda pouco consciente. Contudo, constatamos que as crianças releem o que escrevem, param e retomam a tarefa constantemente, de forma que possam garantir que seus objetivos estejam sendo alcançados.

Reconhecemos a influência da metacognição para o processo de produção textual e, por conseguinte, para a aprendizagem da língua escrita. Diante da complexidade de produzir, revisar e reescrever um texto, revela-se uma interação entre processo e produto, emergindo estratégias metacognitivas de diferentes níveis – elementar, intermediário e avançado.

Dessa forma, acreditamos que a capacidade metacognitiva contribui para a produção de textos, promovendo tomadas de consciência ante os desafios impostos nas atividades de escrita, ajustando a compreensão do que se sabe, do que não se sabe e do que é preciso saber para uma aplicação satisfatória de estratégias antes, durante e depois da tarefa e, consequentemente, para produzir textos de qualidade.

Referências

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, v. 22, n. 110-111, 22-28, 1993.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia*: Reflexão Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdade: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

BROWN, A. L. et al. Learning, remembering, and understanding. In: MUSSEN, P. H.; FLAVELL, J. H.; MARKMAN, E. M. (Org.). *Handbook of child psychology cognitive Development*. 4. ed. New York: John Wiley & Sons, 1983. p. 77-166. 3 v.

DELACOURS-LINS, S. Clareza cognitiva e alfabetização. *Revista Educação em Debate*, v. 25, n. 45, p. 107-111, 2003.

DELACOURS-LINS, S. Representações e aprendizado da leitura. *Revista Educação em Debate*, v. 20, n. 36, p. 131-138, 1998.

DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, M. (Coord.) *A metacognição*: um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto, 1999.

DREHER, S. A. S. *As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização*: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLAVELL, J.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRANGEAT, M. (Coord.) *A metacognição*: um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto, 1999.

HADJI, C. *L´évaluation démystifiée*. Paris: ESF, 1997.

ISBN: 978-85-8126-090-7

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LUIZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância*: situações interativas na produção textual. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

MARTÍN, E.; MARCHESI, Á. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 24-35.

NÖEL, B. *La métacognition*. Paris: Éditions Universitaires, 1991.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

POZO, J. I. (Org.). *A solução de problemas*: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. *Auto-avaliação regulada*: porquê, o quê e como? Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico. Porto, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens*: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 169-183.

ZORZI, J. As trocas surdas-sonoras como indicativas de distúrbios de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, Suplemento especial, 2006.

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE EUSÉBIO COM FOCO NA ESCRITA

BEZERRA, Liliane Alves
Professora polivalente da rede pública do município de Eusébio, no Ceará.
E-mail: lilicaboca@yahoo.com

RESUMO

A alfabetização não é só um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. As crianças que leem e escrevem com fluência tendem a ter maior facilidade de atender às exigências escolares, além do que ler e escrever são habilidades indispensáveis para um indivíduo que deseja integrar-se socialmente. O Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), idealizado pela professora Esther Pillar Grossi, desenvolve atividades na busca de soluções na alfabetização e entende que avaliar não deve ser um julgamento de mérito, e sim um suporte para o professor conduzir sua atuação. Tal proposta GEEMPA foi adotada pela rede escolar pública do município de Eusébio como sendo seu método de avaliação e alfabetização. Nessa perspectiva, a reflexão desta pesquisa objetivou-se em investigar a proposta *geempiana* aplicada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Eusébio, município do Ceará, com vistas a seus resultados. O objeto foi tratado com bases em Brum (2010); Ferreiro (2000); Grossi e Secundino (2003); Leal (2003); Luckesi (2005); Mamede (2007); Marcuschi e Suassuna (2007); Perrenoud (1999); Vianna (2000); e Yin (2005). Para tanto, foi aplicada uma pesquisa de abordagem quantitativa do tipo descritiva. Esta pesquisa teve em seus resultados um levantamento de dados do processo em alfabetização de acordo com a proposta *geempiana*.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação. Proposta GEEMPA.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

La alfabetización no es solo un producto de la escuela, sino más bien un objeto cultural, resultado de los esfuerzos colectivos de la humanidad. Los niños que leen y escriben con fluidez tienden a ser más fáciles de cumplir con los requisitos de la escuela, y que la lectura y la escritura son habilidades esenciales para un individuo que desea integrarse socialmente. El Grupo de Estudio sobre la Investigación Acción Alfabetización y Metodología (GEEMPA), diseñado por la Profesora Esther Pilar Grossi, desarrolla actividades para encontrar soluciones en materia de alfabetización y entiende que la revisión no debe ser una sentencia sobre el fondo, sino un apoyo para la realización maestra de su actuación. La propuesta GEEMPA fue adoptada por la ciudad de Eusébio, ciudad del Estado de Ceará, como su método de evaluación y alfabetización. En esta perspectiva, el reflejo de esta investigación tuvo como objetivo investigar la propuesta *geempiana* aplicada a una clase de 1º año de la educación primaria en una escuela pública de Eusebio, con el objetivo en sus resultados. El sujeto fue tratado con bases en Brum (2010); Ferreiro (2000); Grossi y Secundino (2003); Leal (2003); Luckesi (2005); Mamede (2007); Marcuschi y Suassuna (2007); Perrenoud (1999); Vianna (2000); Yin (2005). Para ello se utilizó un enfoque cuantitativo a la investigación descriptiva. Esta investigación fue resultado de un proceso de recopilación de datos en materia de alfabetización de acuerdo a la propuesta *geempiana*.

Palabras clave: Alfabetización. La evaluación. Propuesta GEEMPA.

1 Introdução

A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. É preciso refletir sobre nossa prática de avaliação e alfabetização em sala de aula para rompermos com um sistema classificatório e antidemocrático de educação (FERREIRO, 2000).

O presente trabalho objetivou investigar e analisar o modelo de alfabetização e avaliação de uma turma em uma instituição escolar pública no município de Eusébio, no Ceará (CE). Os dados foram coletados por meio da observação do cotidiano em sala de aula. Os resultados da pesquisa foram extraídos da turma de 1º ano do Ensino Fundamental, mostrando também as conquistas em aquisição da escrita alcançadas por tais alunos de acordo com a proposta de alfabetização do município em um determinado período. A pesquisa justifica-se pela importância de uma efetiva proposta didática no processo de avaliação e alfabetização, pois tais propostas se refletem no progresso dos sujeitos e na elaboração de suas hipóteses no processo de alfabetização.

2 O papel da avaliação na aprendizagem

A avaliação vem sendo muito discutida atualmente no contexto escolar. De fato, essa área constitui uma das vertentes essenciais para uma efetiva reforma educativa, pois refletir sobre avaliação implica refletir sobre todo o processo educacional. Não há orientação sem avaliação, haja vista que ela consiste em um acompanhamento do processo de construção de conhecimento pelo aluno, auxiliando-lhe a superar dificuldades e a desenvolver habilidades, além de propor um redimensionamento da prática docente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Segundo Luckesi (2005), a avaliação é uma ação subsidiária na construção de resultados satisfatórios. É uma ferramenta necessária para a realização de uma análise das habilidades e competências de pessoas, programas ou ações, traçando métodos que permitam o aprimoramento dos resultados. Avaliar é investigar tendo como sentido subsidiar soluções por meio de um diagnóstico.

> Avaliação é um juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Juízo de valor significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido. Manifestações relevantes são comportamentos a serem observados coerentes com o que se avalia. Por exemplo, pretende-se avaliar a aprendizagem de matemática, não serão observadas condutas sociais do educando. Tomada de decisão é um posicionamento de não-indiferença ao resultado alcançado. Sem decidir depois do diagnóstico, o ato de avaliar não se completa, ele não se realiza plenamente devido a não subsidiar a melhoria dos resultados buscados. (LUCKESI, 2005, p. 33).

A avaliação educacional é uma autorreflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema que precisa ser esclarecido e solucionado. A avaliação educacional não gera verdades incontestáveis, mas formula argumentos plausíveis para análise (VIANNA, 2000). A avaliação vai ter papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e de seus programas.

De acordo com Perrenoud (1999), toda avaliação deve ser formativa, ou seja, uma avaliação que auxilie o aluno a aprender e a se desenvolver e que colabore para a regulação das aprendizagens. Regulação das aprendizagens é uma otimização do processo de aprendizagem, da trajetória educacional. Uma avaliação

mais formativa não toma menos tempo, mas fornece informações adequadas, sugere ideias quanto às estratégias de ensino e alimenta a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação. A avaliação tradicional impede a inovação pedagógica, empobrecendo o leque de atividades da sala de aula.

Avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, conhecer suas dificuldades e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las. Avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, então, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento. Avaliamos para verificar se os educandos estão com possibilidades de avanço de um nível escolar para o outro. Avaliamos para verificar se nossas metodologias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (LEAL, 2003).

É preciso saber avaliar, pois saber avaliar é pensar na melhor maneira de o discente aprender. O instrumento de avaliação deve ser bem elaborado, com leitura adequada, linguagem clara, coerente, avaliando exatamente o que foi ensinado. A prática da avaliação funciona tanto com o ensino individualizado como com o ensino coletivo. Avaliação não é sinônimo de ensino individualizado, mas sim de um rigoroso acompanhamento e reorientação das atividades tendo em vista resultados bem-sucedidos. A avaliação deve verificar a aprendizagem não a partir do mínimo possível, mas do mínimo necessário (LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

Para um efetivo ato de avaliar, o professor deve ter clara a fundamentação teórica e a realidade cognitiva prévia do aluno, sem distorções, visando a uma possível reorientação escolar adequada ao estudante. O ato de avaliar serve como pausa para

ISBN: 978-85-8126-090-7

pensar e julgar a prática pedagógica, servindo de auxílio para a aquisição do conhecimento. Uma avaliação escolar conduzida de forma adequada possibilita a democracia, ou seja, uma educação acessível, permanente e de qualidade oferece quantas oportunidades forem necessárias para o alcance do desenvolvimento da aprendizagem por parte de todos os aprendizes, contribuindo para a não evasão escolar e para a regulação das aprendizagens.

3 Avaliação e alfabetização

Alfabetização é o processo pelo qual o discente apropria-se do sistema de leitura e representação gráfica, articulando tal conhecimento com sentido e domínio de técnica. Sabe-se que, para aprender a ler e a escrever, o educando passa por uma série de desafios de ordem tanto intelectual quanto emocional, uma vez que ele está diante de um saber bastante valorizado socialmente, o que gera uma grande expectativa dos que com ele convivem, e dele mesmo, no sentido de saber se vai realmente aprender a ler e a escrever.

Segundo Mamede (2007), quando uma pessoa se alfabetiza é porque se esforçou e ultrapassou momentos nos quais foram necessários investir esforço intelectual, cognitivo, sendo necessário refletir, levantar hipóteses e reestruturá-las em estágios mais elaborados. Em geral, esse é um processo vivido como um grande desafio, pois depende da ação individual do sujeito aprendiz.

No processo de alfabetização, as pessoas têm algumas hipóteses sobre como deve ser isso. Elas veem letras nas placas de ruas, anúncios na televisão, nos jornais, observam pessoas lendo e escrevendo e pensam sobre isso. Entre outros, os principais pensamentos que proporcionam conflito interno são: O que a

escrita representa? Como as letras se juntam para formar palavras que sejam possíveis de ler? As letras possuem permanência, orientação de escrita e limite de caracteres? A escrita tem relacionamento com o som da fala?

Para auxiliar o estudante na busca de respostas para suas objeções, é necessário o professor saber quais são as principais ideias ou hipóteses que os alunos têm sobre o processo de leitura e de escrita e, posteriormente, planejar atividades de acordo com o pensamento e dificuldade de cada educando, para um possível redimensionamento no jeito de olhar a escrita.

O alfabetizador vai organizar as aulas no sentido de torná-las ambientes propícios para a alfabetização dos alunos. Os aprendizes devem ter acesso a informações e conviver com a língua escrita da mais viva forma no contexto das aulas. A interação com os colegas, além das intervenções feitas pelo professor, é também de fundamental importância e muito contribui para o avanço nas aprendizagens. A alfabetização precisa, portanto, do outro, daquele que vai "alfabetizar" (MAMEDE, 2007).

A pesquisadora Emilia Ferreiro foi quem descobriu o que é que uma pessoa pensa quando ela tem contato com coisas escritas e com gente que lê e escreve. É graças a trabalhos como o dela, na área da psicogênese da língua escrita, que hoje nós podemos alfabetizar indivíduos respeitando as ideias que eles têm sobre o que é escrever e como se escreve. Para dar início ao processo de aprendizado da escrita, Emilia Ferreiro desenvolveu um primeiro passo no processo de alfabetização: a *avaliação*.

O sistema de avaliação funciona com a metodologia das quatro *palavras* e uma *frase*. Em cada avaliação são propostas às crianças quatro palavras dentro de um dado campo semântico (nomes de animais, de alimentos, de material escolar, etc.), com uma variação sistemática no número de sílabas, palavras de uma

ISBN: 978-85-8126-090-7

a quatro sílabas, tendo a respectiva ordem: a palavra dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba. Posteriormente, a frase escolhida deverá pertencer ao mesmo campo semântico (FERREIRO, 2000).

Após detectar o nível psicogenético do aprendiz, é possível, do ponto de vista gráfico, inseri-lo em um patamar de evolução, sobre o qual trataremos mais adiante. A psicogênese da língua escrita constitui-se por uma sequência crescente de níveis de complexidade da compreensão da criança em relação à leitura e à escrita. A estruturação do objeto conceitual "ler e escrever" vai se construindo por meio de um processo progressivo de elaboração pessoal (BRUM, 2010).

4 A proposta GEEMPA de alfabetização

O município de Eusébio, atualmente, trabalha com a proposta de alfabetização do Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). O GEEMPA trabalha sem fins lucrativos e desenvolve atividades de pesquisa na área da educação. É uma organização não governamental (ONG) que presta serviços às redes de ensino público na forma de realização de projetos de pesquisa. A coordenadora geral do GEEMPA é a professora Esther Pillar Grossi, que programou a proposta construtiva na rede municipal de ensino de Porto Alegre, quando Secretária de Educação na gestão de 1989-1992 (BRUM, 2010).

O grupo atua em três tipos de pesquisa, quais sejam: a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a gestão de inovação nos sistemas de ensino (GROSSI, 2005). Quanto ao primeiro tipo de pesquisa, a didática tem por objetivo a lógica do processo de aprendizagem do educando, e não a dos conteúdos a

ensinar. No que diz respeito à formação dos professores, envolve um curso de curta duração (cinco dias), reuniões semanais em pequenos grupos de colegas alfabetizadores e três assessorias em cada período letivo. Sobre o sistema de ensino, o GEEMPA entende que avaliar não deve ser um julgamento de mérito, e sim consistir em um suporte para o docente conduzir sua atuação e descobrir se as suas provocações são ou não adequadas para os aprendizes (BRUM, 2010).

O GEEMPA busca soluções na alfabetização a partir da ideia de renomados estudiosos sobre questões humanas nas mais diversas áreas do conhecimento – Ferreiro, Piaget, Vygotsky e Wallon, por exemplo – e de outros domínios que, convergentemente, vêm estruturando uma nova compreensão sobre quem e como se aprende. Em seus estudos, direta ou indiretamente, envolveram-se com a problemática da aprendizagem. A proposta do GEEMPA é corrigir o fluxo de alunos defasados, buscando a sua reintegração no respectivo nível de aprendizagem. O grupo trabalha com uma proposta pós-construtivista (compreender os caminhos que o discente utiliza para aprender a ler e a escrever) de alfabetização, com intenção de que todos seus alunos leiam e escrevam um texto simples ao final do ano letivo (BRUM, 2010).

Resumidamente, importa destacar que os níveis da psicogênese da escrita dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky – na visão do GEEMPA – são divididos em: pré-silábico (PS1), pré-silábico 2 (PS2), silábico (S), alfabético e alfabetizado. Essa interpretação diferenciada compreende os quatro níveis principais intercalados por certos conflitos no processo até que a criança atinja a alfabetização, denominados níveis Intermediários I, II, III e IV (GROSSI; SECUNDINO, 2003).

É possível afirmar que, no primeiro nível (PS1), a escrita é concebida pela criança como um desenho e, como tal, deve ter

ISBN: 978-85-8126-090-7

características do que se quer escrever. Já o nível PS2 fica caracterizado pela permanência de traços da figura gráfica, há uma evolução na diferenciação entre os desenhos e a escrita. No nível silábico, a criança relaciona grafia e sons, de maneira que representa cada sílaba por meio de uma letra, porém sem fazer uso do valor sonoro convencional. No nível silábico (S) primitivo, ela representa a sílaba com qualquer letra, de maneira aleatória. Ao atingir o nível silábico mais evoluído, ela passa a representar a sílaba com a vogal ou com a consoante que está contida na sílaba. O nível silábico alfabético é marcado por uma evolução para uma representação mais completa dos sons das palavras, como se fosse um nível intermediário. Nesse nível, na representação gráfica, faltam algumas letras. Uma letra não substitui uma sílaba, que também não pode acrescentar letras a estas, porém o fonema não corresponde necessariamente ao grafema correspondente. Nesse momento, surgem perguntas relacionadas com a apreciação sonora das palavras. No nível alfabético (Alfa), a representação gráfica, através das letras, relaciona-se aos fonemas das palavras, e não às sílabas orais. Por isso, em vez de cada sílaba ser representada por uma letra, a criança agora compreenderá que as sílabas poderão ser escritas com uma, duas, três ou mais letras. Nesse período, há, porém, como que uma "fidelidade" aos fonemas observados quando da escrita das palavras, e a criança procurará representar os sons escutados. A hipótese alfabética resolve um importante problema em relação às hipóteses anteriores: a complementaridade entre leitura e escrita, ou seja, o que está escrito já pode ser efetivamente lido (BRUM, 2010; FERREIRO, 2000).

No GEEMPA, o professor aprende a realizar as aulas-entrevista (individual do professor com cada um dos seus alunos) e a montar uma escada de níveis a fim de socializar o nível de alfabetização de cada um de seus estudantes. A partir dessa esca-

da, ele divide os educandos em grupos de quatro, os chamados Grupos Áulicos. O objetivo é fazer com que os alunos aprendam não só com o professor, mas também com os próprios colegas. Para tanto, os Grupos Áulicos possuem discentes em diferentes níveis psicogenéticos e são reorganizados uma vez por semana (BRUM, 2010).

A aula-entrevista é a oportunidade em que o docente tem de travar um contato individualizado com o aluno a fim de conhecer sua aprendizagem. Serve, ainda, como termômetro para que o educador avalie se suas provocações têm ou não surtido efeito em seus aprendizes. A aplicação dessa aula ocorre em quatro encontros anuais, com o método de avaliação das quatro palavras e uma frase. Com os resultados alcançados, o professor organiza a escada posicionando os nomes dos alunos, em seguida, fixa-a na sala a fim de socializar com o grupo os respectivos progressos de cada um. Assim, cada estudante acompanha seu desenvolvimento na construção da leitura e da escrita, despertando interesse em aprender (BRUM, 2010).

5 Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada no presente trabalho foi um estudo de caso, que consiste em averiguar detalhadamente um contexto específico. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é aquele em que os limites do caso – isto é, a distinção entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto – recebe uma atenção explícita. O estudo utilizou dados coletados por meio de observações da realidade escolar e dos níveis psicogenéticos segundo a proposta *geempiana*, entrevista-aulas, testes psicogenéticos, em um período de quatro meses (início de fevereiro de 2015 ao final de maio de 2015), com a aplicação de testes pelo pesquisador no

ISBN: 978-85-8126-090-7

início e ao final do estudo. A pesquisa teve como participantes uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição escolar da rede pública do município de Eusébio composta por 25 alunos com idade de 6 anos. Utilizamos os dados da pesquisa para a produção de trabalhos e aprimoramento de nossa prática docente.

6 Resultados e discussões

O resultado da pesquisa tem por base os testes psicogenéticos aplicados à turma estudada, comparando os possíveis avanços dentro do curto período de observação e pesquisa. É possível perceber, por meio da turma analisada, que o município de Eusébio adota uma proposta de avaliação e alfabetização que facilita o processo de aprendizagem dos educandos. Com a proposta *geempiana*, há um estabelecimento prévio de níveis cognitivos dos aprendizes.

No quadro a seguir, constam as apresentações dos sujeitos observados na pesquisa, sendo que foi utilizado A.1 como legenda indicativa referente ao primeiro aluno, e assim por diante, pois não há autorização para identificá-los. Conforme já informado, 25 discentes participaram da pesquisa.

Este é o perfil geral da turma quanto aos níveis de construção da escrita:

Quadro 1 – Distribuição dos alunos de acordo com o nível alfabético antes e depois dos testes realizados durante a pesquisa

Alunos observados	Primeira atividade avaliativa: 2 e 3 de fevereiro de 2015	Segunda atividade avaliativa: 28 e 29 de maio de 2015
A1	PS2	PS2
A2	PS2	SA

A3	PS2	S
A4	PS2	PS2
A5	PS2	PS2
A6	PS2	I2
A7	PS2	S
A8	PS2	PS2
A9	PS1	I1
A10	PS2	PS2
A11	PS2	S
A12	PS2	PS2
A13	PS2	A
A14	PS2	SA
A15	PS2	PS2
A16	PS2	A
A17	PS2	S
A18	PS2	A
A19	PS2	PS2
A20	I2	SA
A21	PS2	I2
A22	PS2	PS2
A23	PS2	SA
A24	PS2	PS2
A25	PS2	SA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Eusébio (2015).

Após a realização das atividades avaliativas, foi possível constatar que: um aluno avançou do Pré-Silábico 1 (PS1) para o Intervalo 1 (I1); dez alunos permaneceram no nível Pré-Silábico 2 (PS2); dois alunos estão na transição do Pré-Silábico 2 (PS2) para o Silábico (S), ou seja, no Intervalo 2 (I2); quatro alunos alcançaram o nível Silábico (S); cinco alunos estão no Silábico-Alfabético (SA); e três alunos alcançaram o nível Alfabético (Alfa).

7 Considerações finais

A pesquisa nos proporcionou a oportunidade de observação e conhecimento das práticas de avaliação em leitura e escrita, bem como da proposta *geempiana* de alfabetização e avaliação adotada pelo município de Eusébio-CE. Tal proposta interfere diretamente no caminho que a criança tem de percorrer rumo à

ISBN: 978-85-8126-090-7

alfabetização. Consequentemente, os educadores podem adaptar suas práticas de acordo com a turma que trabalha para o alcance dos objetivos traçados.

A proposta GEEMPA é a de que todos podem aprender, que é um nobre objetivo a ser perseguido por todo educador. Precisamos priorizar, nos primeiros anos de escolaridade, a apropriação da escrita, ou seja, a alfabetização, e o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos. Saber avaliar alunos em relação a essas dimensões é, portanto, conhecimento indispensável na formação do professor que atua na polivalência. Tal avaliação precisa ser feita não apenas como um diagnóstico do que o educando sabe ou não sabe, e sim como ponto de partida para o planejamento do educador em busca da aprendizagem do discente (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007). As crianças que leem e escrevem com fluência tendem a ter maior facilidade de atender às exigências escolares, além do que ler e escrever são habilidades indispensáveis para um indivíduo que deseja integrar-se socialmente.

Referências

BRUM, L. L. S. *Práticas pedagógicas na aprendizagem da leitura e escrita*: estudo de caso. 2010. 44 f. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GROSSI, E. P. Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. *Revista do GEEMPA*: todos podem aprender, qual é a chave? Porto Alegre, n. 10, p. 11-39, set. 2005.

GROSSI, E. P.; SECUNDINO, F. C. C. *Alfabetizar adultos em três meses*: pós-construtivismo e a proposta didática geempiana. In:

FARIA, D. S. (Org.). Alfabetização: práticas e reflexões. Brasília: UNB, 2003. p. 57-63.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAMEDE, I. Jovens e adultos ensinando e aprendendo a ler e a escrever: a diversidade como fator de enriquecimento das experiências. In: MAMEDE, I. et al. (Org.). *Alfabetizar(se)*: o desafio de ler, escrever e compreender o mundo. Fortaleza: UFC, 2007. p. 55-101.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em Língua Portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional*: teoria-planejamento-modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

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

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

OLIVEIRA, Edivone Meire
Doutora em Educação, Universidade Regional do Cariri (URCA), professora adjunta.
E-mail: edivonemeire@yahoo.com.br.

ULISSES, Sara Raquel de Alencar Ferreira
Pós-Graduada em História do Brasil, graduada em Licenciatura em História, graduanda em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri (URCA).
E-mail: salencarferreira@yahoo.com.br

RESUMO

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a avaliação na Educação Infantil deva ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sendo proibida a promoção ou a reprovação, mesmo que seja para o acesso ao Ensino Fundamental. Logo, em creches e pré-escolas, a avaliação não visa ao rendimento escolar, e sim ao desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções e as práticas avaliativas de professoras da Educação Infantil. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, mediante: i) entrevistas às professoras das turmas de pré-escola de uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal do Crato, no Ceará, e ii) observações sistemáticas nas referidas turmas. As análises foram realizadas com base nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como em Barbosa e Horn (2008), Edwards, Gandini e Forman (1999), Hoffmann (2012) e Vygotsky (1984). Conclui-se que ainda há muito a se avançar em termos de avaliação na Educação Infantil, já que concepções e procedimentos tradicionais ainda fazem parte do cotidiano de instituições que educam e cuidam de crianças pequenas, a exemplo da escola pesquisada, onde as práticas avaliativas ainda apresentam, em geral, conotação burocrática, servindo para informar os conhecimentos retrospectivos das crianças, desconsiderando-se os prospectivos e outros elementos

tão importantes do ato avaliativo. Tais concepções e práticas não geram intervenções apropriadas para o desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Teoria e prática.

ABSTRACT

The new Law of Directives and Bases of National Education determines that the evaluation in Early childhood Education should happen through attendance and registration of the childhood development, being prohibited the promotion or disapproval even to access to primary education. Hence, the evaluation in nursery school and preschools does not aim the scholarly progress but the integral development of the child. In this sense, this research had as general objective to analyze the teachers' conceptions and evaluative practices of early childhood education. Therefore, we conducted a study case, by: i) interviews with teachers of preschool classes of an Early Childhood Education Institution of the municipal public school of Crato-CE as well; ii) systematic observations in these classes. The analyzes were performed based on the current National Directives Curriculares for Early Childhood Education as well as in Hoffmann (2012), Barbosa and Horn (2008), Edwards, Gandini and Forman (1999) and Vygotsky (1984). We conclude that there is still much to advance in terms of evaluation in Early Childhood Education, since conceptions and traditional procedures are still part of the daily of institutions that educate and care for young children, such as the researched school, where the evaluation practices still present, in general, bureaucratic connotation, serving to inform the retrospective knowledge of the children, disregarding prospective and other so important elements of the evaluative act. Such conceptions and practices do not generate appropriate interventions for child integral development.

Key-words: Early Childhood Education. Evaluation. Theory and practice.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

As práticas avaliativas em instituições de Educação Infantil têm sido motivo de considerável interesse por parte de seus profissionais e dos estudiosos da área, uma vez que é consenso na literatura pedagógica que a avaliação deve constituir as práticas educacionais, propiciando aos docentes e às crianças reflexões sobre as ações cotidianas, o que deve promover mediações apropriadas às necessidades e interesses prementes das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; HOFFMANN, 2012; VYGOTSKY, 1984).

Para Hoffmann (2012), a mediação consiste em um acompanhamento constante acerca do desenvolvimento das crianças, seguido de intervenções pedagógicas adequadas em tempo hábil. Nessa perspectiva, a avaliação perpassa as atividades cotidianas, não configurando uma ação pontual com dia e hora marcados. Deve, portanto, partir da realidade sociocultural da criança, mediante a construção de estratégias capazes de despertar a compreensão, o interesse e a imaginação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 estabelece, em seu artigo 31, no inciso I, que a avaliação deve ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sendo proibida a promoção ou a reprovação, mesmo que seja para o acesso ao Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o artigo 10 da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determina que as instituições de Educação Infantil devam elaborar suas próprias estratégias para acompanhar tanto o trabalho pedagógico quanto o desenvolvimento das crianças. Essa ação não deve objetivar a seleção, a promoção ou a classificação das crianças. Por con-

seguinte, a avaliação em creches e pré-escolas não visa ao rendimento escolar, e sim ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social da criança.

Desse modo, avaliar é acompanhar a vida da criança mediante procedimentos apropriados, como as observações e os registros, com auxílio de instrumentos integrantes desse processo. Entretanto, Santana (2014) alerta, a partir de suas experiências em instituições de Educação Infantil há mais de dezesseis anos, que a avaliação de crianças pequenas ainda costuma ser realizada de forma pontual, nos moldes da avaliação que ocorre no Ensino Fundamental, por meio de provas escritas e de outros procedimentos relacionados à cultura da educação tradicional.

A autora adverte ainda que essa maneira de avaliar desconsidera as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, desrespeitando os objetivos estabelecidos pelas atuais DCNEI, que buscam promover o desenvolvimento integral da criança, e não classificar ou aprovar/reprovar. Diante do exposto, defendemos a importância de se pesquisar sobre a avaliação em creches e pré-escolas e de publicar os resultados como forma de se gerar reflexões sobre essa atividade pedagógica.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções e as práticas avaliativas de professoras da Educação Infantil. Pretendeu, de forma específica, identificar em que momentos e situações ocorrem as avaliações das crianças; verificar a existência ou não de situações avaliativas promotoras das aprendizagens da criança; averiguar as formas de acompanhamentos realizados pelas professoras às crianças em suas descobertas, construções e interações no espaço pedagógico; identificar e analisar os instrumentos avaliativos utilizados no fazer pedagógico pelas professoras; e examinar o que estava sendo avaliado.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Avaliação na educação infantil

Em decorrência do acelerado processo de desenvolvimento infantil em suas várias dimensões – oral, psicomotora, cognitiva, afetiva e social –, o acompanhamento de bebês e crianças pequenas em espaços educacionais extrafamiliares não tem sido tarefa fácil. Além disso, importa mencionar que as concepções de criança e infância, de aprendizagem, de construção do conhecimento, de avaliação, de currículo, bem como a forma de organização do tempo e do espaço em creches e pré-escolas, influenciam consideravelmente nas práticas de acompanhamento das aprendizagens e dos desenvolvimentos infantis (HOFFMANN, 2012).

Assim sendo, as práticas avaliativas na Educação Infantil devem fundamentar-se em teorias e reflexões, por meio do acompanhamento constante dos bebês e das crianças nos espaços institucionais, que têm como objetivo a promoção de seu desenvolvimento integral.

Conforme as necessidades da pesquisa ora apresentada, buscamos nos autores consultados, sobretudo em Hoffmann (2012): conceitos de avaliação; a importância de situações avaliativas para a promoção do desenvolvimento da criança; algumas formas de acompanhamentos que podem ser realizados nas instituições; tipos de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados; e o que avaliar na Educação Infantil.

2.1 Conceitos de avaliação

Para Hoffmann (2012, p. 13), avaliação é "[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual

e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado". No caso da avaliação na Educação Infantil, a autora afirma que a avaliação consiste em acompanhamento da evolução do desenvolvimento infantil nas suas diversas áreas, com o objetivo de transformar as potencialidades em realidades, além de buscar elevar ao máximo os desenvolvimentos em andamento.

Acompanhar significa realizar observação sensível e reflexiva sobre a criança, percebendo e respeitando suas formas de ser, agir e reagir nas interações cotidianas escolares com seus pares e com os adultos, assim como suas formas particulares de ler e interpretar o mundo.

2.2 Situações avaliativas promotoras do desenvolvimento infantil

O acompanhamento do desenvolvimento infantil só terá sentido se ocorrer por meio de observações e reflexões sobre as formas de ser e de viver dos bebês e das crianças para que o professor possa intencionalmente intervir de maneira adequada na potencialização de seus conhecimentos e de suas capacidades, fazendo-os avançar. Assim, o docente deve, por intermédio do acompanhamento, auxiliá-los em suas trajetórias desenvolvimentais, o que caracteriza a "avaliação mediadora".

Nessa perspectiva, Hoffmann (2012, p. 15) defende que:

> Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Assim sendo, o ato de observar a criança não significa que o professor esteja realizando avaliação, na medida em que ava-

ISBN: 978-85-8126-090-7

liar requer tomada de decisão e consequentes mediações. Desse modo, a avaliação ocorre ao longo de todas as atividades efetivadas nos tempos e espaços pedagógicos da rotina institucional. Esses momentos avaliativos são promotores de desenvolvimentos e aprendizagens para as crianças.

2.3 Formas de acompanhamentos avaliativos

O acompanhamento de bebês e de crianças pequenas pode ocorrer mediante observações, diálogos e reflexões sobre o que se observou. Para Hoffmann (2012, p. 48), esses procedimentos vão permitir aos professores:

> a) a tomada de consciência de que as nossas expectativas de adultos podem não corresponder às formas peculiares e próprias de cada bebê ou criança responderem às situações propostas; e
> b) que o conhecimento deles se dá com o tempo por uma atitude permanente e continuada de observação de cada momento vivido na instituição.

Nesse sentido, os professores devem refletir sobre as atividades realizadas para dar-lhes continuidade apropriada, tendo como referência as respostas dos bebês e das crianças ao que lhes foi proposto com relação à construção de significados e sentidos. Edwards, Gandini e Forman (1999) afirmam que "[...] Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem".

2.4 Instrumentos avaliativos

No processo de acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens infantis, são realizados procedimentos e ins-

trumentos avaliativos. Em geral, as formas de se avaliar são as observações e os registros dessas observações. Para a realização dos registros, são elaborados instrumentos avaliativos, como: pareceres descritivos, fichas, relatórios, dossiês, portfólios, dentre outros.

"Pareceres descritivos" são formas individuais de registro do desempenho das crianças, com o intuito de tornar a avaliação mais personalizada, aprofundada, centrada no desenvolvimento infantil, sendo realizada de forma contínua para as devidas intervenções em tempo hábil. As "fichas" de avaliação podem ser instituídas através de conceitos, notas ou listagem de atitudes e comportamentos desejáveis para as diversas etapas do desenvolvimento infantil. Os "relatórios", consoante Hoffmann (2012, p. 88), "[...] representam a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorece a continuidade do seu processo de aprendizagem".

"Dossiês", "portfólios" e "arquivos biográficos" são formas de organização das produções infantis muito semelhantes, haja vista serem coleções dos trabalhos das crianças. Todavia, Barbosa e Horn (2008, p. 111) diferenciam essas três modalidades de registro.

Os "dossiês" são relatos, documentação e amostra das produções das crianças reunidas para representar o acompanhamento processual do seu desenvolvimento na instituição em determinado tema, ou seja, têm como finalidade o acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem sobre determinado assunto, além de organizar e apresentar o que foi construído.

Já o "portfólio" engloba variados assuntos e modalidades de expressão. É necessário informar que os portfólios, frequentemente, têm sido usados como coletâneas de produtos acabados, a exemplo de artistas que querem expor suas produções.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No entanto, Barbosa e Horn (2008, p. 111) explicam que:

> Em uma dimensão mais pedagógica, os portfólios são caixas ou pastas que recolhem os trabalhos produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo. Os materiais são periodicamente analisados com as crianças e com os pais para que se discutam os progressos, as áreas em que se deve trabalhar para ampliar as potencialidades, os progressos, as dificuldades das crianças e a proposta de novos desafios [...].

Os "arquivos biográficos" são coleções de diferentes materiais das crianças – desenhos, pinturas, vídeos, falas, fotos – que revelam as particularidades de cada criança e, ao mesmo tempo, as coincidências entre elas.

O que interessa, de fato, é que essas modalidades de organização e de registro da trajetória dos bebês e das crianças nas instituições de Educação Infantil são formas de acompanhamento e avaliação das conquistas, dos desafios a serem vencidos, bem como da compreensão, por parte das crianças e dos professores, dos processos de construção dos conhecimentos. Mais que isso, são maneiras de se buscar sentido naquilo que está sendo realizado por todos os envolvidos no ato educativo institucional.

2.5 O que avaliar?

Na perspectiva de Hoffmann (2012), os professores da Educação Infantil devem estar alertas para não desperdiçar as contribuições infantis no desenvolvimento da proposta pedagógica institucional. O planejamento, portanto, deve considerar os objetivos do educador e os interesses e as necessidades das crianças revelados ao longo da trajetória educativa, o que configura um currículo emergente, conforme defendem Edwards, Gandini e Forman (1999).

Em conformidade com as ideias aventadas anteriormente, as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 3º, concebem o currículo na Educação Infantil como:

> [...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Outrossim, o mesmo documento, em seu artigo 8º, define os objetivos das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, que consistem em:

> [...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Hoffmann (2012) chama a atenção para o fato de que os objetivos da Educação Infantil não dizem respeito a comportamentos ou a conteúdos. Para a autora, "De fato, estão na categoria de objetivos gerais, abrangentes, visando a uma dimensão mais ampla do desenvolvimento infantil. Tais objetivos podem nortear o acompanhamento das crianças em toda e qualquer situação de aprendizagem a desenvolver" (HOFFMANN, 2012, p. 72).

Além disso, o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) dispõe que as propostas curriculares da Educação Infantil "[...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]", de forma a garantir vivências que: "[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação

ISBN: 978-85-8126-090-7

ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]".

Hoffmann (2012) defende que os profissionais da Educação Infantil devam ponderar a concepção de Kamii (1991) quanto aos objetivos da Educação Infantil, que são: i) os socioafetivos, referentes a relações não coercivas entre criança e adulto, a descentração e cooperação, a construção da autonomia e independência; e ii) os cognitivos, que dizem respeito às livres manifestações de pensamentos, ideias e problematizações infantis.

Para Hoffmann, esses objetivos devem nortear o trabalho dos profissionais tanto de creches quanto de pré-escolas. Mas um alerta é colocado: esses objetivos não devem ser imperativos, em respeito à diversidade de estágios afetivos e cognitivos das crianças.

Diante disso, a avaliação deve mediar a ação educativa, potencializando o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, por meio da organização de um espaço pedagógico instigador de experiências sensoriais, sociais, psicomotoras e afetivas.

Após a exposição dessas informações relevantes ao ato avaliativo na Educação Infantil, compreendido como ato pedagógico, apresentaremos o que observamos em termos de avaliação nas turmas da instituição pesquisada, bem como o que pensam e dizem as professoras entrevistadas sobre a temática.

3 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, aconteceu por intermédio de um estudo de caso, mediante: i) entrevistas às professoras das turmas de pré-escola (crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade) de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal da cidade do Crato, no Ceará (CE); e ii) ob-

servações sistemáticas nas referidas turmas. Vale mencionar que, na turma do Infantil IV, contamos com a participação de duas docentes e, na turma do Infantil V, com apenas uma.

As análises foram realizadas tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), bem como os autores consultados. Informamos que as educadoras receberam codinomes, como forma de se garantir o seu anonimato.

4 Resultados e discussões

As entrevistas ocorreram através das seguintes perguntas: 1) O que você entende por avaliação na Educação Infantil? 2) Em que momentos e situações você avalia suas crianças? 3) Que instrumentos e procedimentos você utiliza para registrar a avaliação das crianças? 4) O que você avalia nas crianças?

Os resultados e suas respectivas análises são aqui apresentados por turma, simultaneamente, com as observações efetivadas na sala de referência. As respostas das professoras às entrevistas foram consolidadas para tornar o trabalho mais sintético.

4.1 Turma do Infantil IV

A professora Maria falou que, através da rotina escolar, é possível avaliar o comportamento e o desenvolvimento da criança. Para ela, a base da avaliação são as atividades realizadas por meio das brincadeiras e dos jogos. A educadora não deixou claro o seu conceito de avaliação e deixou incompleta a sua resposta com relação ao que avalia, pois não especificou que comportamentos e dimensões do desenvolvimento avalia. Também não explicitou os procedimentos e instrumentos utilizados para avaliar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A docente Joana, por sua vez, explicou que avaliar, em sua concepção, é um processo contínuo presente no contato com as crianças, o qual é estabelecido nas "rodinhas de conversas", o que torna possível analisar o nível de desenvolvimento infantil. Afirmou que o mais importante na avaliação é a participação e o interesse da criança na "aula".

Na fala de Joana, o processo contínuo ocorre somente nas "rodinhas de conversas". Como objeto de avaliação, relatou a participação e o interesse da criança na aula, ou seja, aqui dando a entender que avalia comportamentos, e não desenvolvimentos. Nenhuma das duas educadoras falou em avaliar para mediar os processos de aprendizagens e desenvolvimentos infantis, mostrando que não avaliam, mas verificam comportamentos e desenvolvimentos.

Nas observações, identificamos que as avaliações ocorriam, sobremaneira, por intermédio das "tarefinhas" escritas realizadas na instituição e em casa (na forma das tradicionais tarefas de casa), em detrimento das inúmeras possibilidades avaliativas que podem ocorrer através da escuta e da observação das crianças em vários e distintos momentos do tempo pedagógico, por exemplo, nos momentos das brincadeiras espontâneas e dirigidas, nas interações realizadas entre as crianças em diversas situações do cotidiano. Com as observações, pudemos compreender melhor o que a professora Maria quis dizer com avaliar por meio das atividades realizadas, ou seja, ela se referia às famosas "tarefinhas", e não às diversas atividades que poderiam ter sido efetivadas.

Para as duas professoras do Infantil IV, a avaliação era confundida com verificação de comportamentos e desenvolvimentos, realizada pontualmente, mediante atividades escritas, tendo como conteúdo elementos que se distanciavam das questões re-

ferentes ao pleno desenvolvimento das crianças e dos conceitos aqui apresentados de que a avaliação consiste em acompanhamentos da vida institucional das crianças nas suas diversas áreas, com o objetivo de transformar as potencialidades em realidades, além de buscar elevar ao máximo o que está em andamento (HOFFMMANN, 2012; VYGOTSKY, 1984).

Além disso, a avaliação girava em torno daquilo que as crianças ainda não conseguiam dominar, gerando conceitos e julgamentos de aprovação e/ou reprovação das crianças, esquecendo-se dos princípios de Vygotsky (1984), que defende que a avaliação deve considerar o que as crianças já sabem realizar sem a ajuda de pessoas mais experientes (desenvolvimento real) e também o que ainda está em desenvolvimento, na zona de desenvolvimento proximal (desenvolvimento potencial), ou seja, aquilo que as crianças podem fazer com auxílio.

4.2 Turma do Infantil V

A professora Marcela afirmou que a avaliação na Educação Infantil é um tema muito polêmico, porque, embora teoricamente deva avaliar o desenvolvimento motor, psicológico, social e cultural da criança, o sistema municipal de educação exige do profissional a alfabetização das crianças, que constitui a maior parte do currículo institucional. Para ela, é nesse momento que surge o conflito. Ela procura analisar a criança de forma integral, porém as exigências burocráticas externas buscam os números de crianças alfabetizadas, esquecendo-se do cotidiano delas e de seus problemas individuais e coletivos.

Nas observações, percebemos que a docente procurava valorizar todos os momentos da rotina para avaliar suas crianças. Verificamos que, de fato, ela adotava como eixos norteadores de

ISBN: 978-85-8126-090-7

suas práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras, realizando observações críticas e criativas das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Todavia, como ela mesma falou na entrevista, as imposições externas para a alfabetização das crianças como prioridade do trabalho em sala desviavam-na do foco da avaliação do desenvolvimento integral das crianças, voltando-a quase inteiramente para o acompanhamento da evolução da linguagem escrita.

Desse modo, a avaliação enfocava demasiadamente o nível de alfabetização das crianças, segundo os preceitos de Ferreiro e de Teberosky (1985). Constatamos que a professora usava os seguintes instrumentos avaliativos no fazer pedagógico: i) ficha do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), que continha os critérios dos níveis psicogenéticos e diagnóstico para a identificação do nível de alfabetização das crianças (pré-silábica, silábica ou alfabética); ii) diário escolar composto das fichas com indicadores do processo de aprendizagem relativo aos eixos dos conhecimentos: identidade e autonomia, artes visuais, música, movimento, linguagem oral e escrita e matemática; e iii) os pareceres descritivos com observações docentes sobre o desenvolvimento de cada criança.

Porém, os instrumentos não eram utilizados adequadamente, visto que, muitas vezes, serviam à burocracia da escola, servindo muito mais para a prestação de contas com a coordenação da instituição do que mesmo para avaliação das crianças e consequente intervenções adequadas nas várias áreas do conhecimento e desenvolvimento infantis.

A professora do Infantil V, apesar de teoricamente conhecer o que é avaliação, como avaliar e que instrumentos utilizar, mostrou-nos a imposição da instituição em focar na alfabetização das crianças e nos instrumentos avaliativos propostos pelo

Paic, que se fundamentam em uma Matriz de Referência que é apenas um pequeno recorte da matriz curricular global. Além disso, tal enfoque na língua escrita minimiza o desenvolvimento das demais linguagens infantis e de diversos conhecimentos previstos no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009).

Assim, na instituição pesquisada, no Infantil IV, a avaliação era confundida com verificação dos conhecimentos consolidados, já que os em construção eram desprezados. No Infantil V, apesar do conhecimento da professora sobre as atuais concepções de avaliação na Educação Infantil, sua prática girava em torno de avaliações tradicionais, pois ela era obrigada a atender às demandas da instituição, a qual focava na alfabetização das crianças. Desse jeito, as educadoras desperdiçavam os benefícios que a avaliação poderia trazer a todos os envolvidos no ato pedagógico, conforme anunciam os autores citados.

5 Disposições finais

Avaliar na Educação Infantil é conhecer, refletir e intervir na vida da criança, oferecendo-lhe os suportes necessários para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, a partir de observações e acompanhamento diário pelo docente.

Ainda há muito a se avançar em termos de avaliação na Educação Infantil, já que concepções e procedimentos tradicionais ainda fazem parte do cotidiano de instituições que educam e cuidam de crianças pequenas, a exemplo da escola pesquisada, onde as práticas avaliativas ainda apresentam, em geral, conotação burocrática, servindo para informar os conhecimentos retrospectivos infantis, desconsiderando-se os prospectivos e outros elementos fundamentais da avaliação, não gerando intervenções apropriadas às aprendizagens infantis.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Isso posto, a avaliação na Educação Infantil deve focalizar a reflexão sobre a convivência, as conversas, as brincadeiras, as perguntas e as habilidades desenvolvidas e em desenvolvimento, observando-se como as crianças são, tendo curiosidade e realizando análise das diferentes possibilidades de mediar a sua aprendizagem.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Aceso em: 4 out. 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil*: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KAMII, Constance. *A criança e o número*: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1991.

SANTANA, Maria Tavares. *Avaliação na educação infantil*: um estudo de caso. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional do Cariri, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RELATÓRIO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE

SOARES, Cícera Jeane Marinho
Graduada em Pedagogia, Universidade Regional do Cariri (URCA), aluna.
E-mail: c.jeanem@gmail.com

OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de
Mestra em Educação, Universidade Regional do Cariri (URCA), professora efetiva.
E-mail: krbrandao@yahoo.com.br

RESUMO

A avaliação conduzida nas escolas de Educação Infantil por vezes não é realizada de forma planejada e orientada, ao contrário, ela é espontânea e com pouco amparo científico, o que evidencia que essa é uma área que precisa ser mais bem estudada. Assim sendo, o estudo objetivou estabelecer uma relação entre o processo de avaliação na Educação Infantil e a prática docente. O tipo de pesquisa escolhido foi o teórico, nas modalidades documental e bibliográfica. Concluiu-se que a observação e o registro em forma de relatório possibilitam objetivar o olhar do professor sobre o desenvolvimento das crianças, bem como o redirecionamento da ação docente. Assim, as observações cotidianas e dinâmicas do professor sobre a evolução das crianças e o seu registro nos relatórios se constituem nas práticas avaliativas mais adequadas à Educação Infantil, por possibilitarem a reorientação da ação docente, em busca do desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem. Ação docente.

ABSTRACT

The evaluation conducted in the schools of the childhood education sometimes is not accomplished in a planned way and guided, contrary it is spontaneous, with little scientific support what evidences that this is an area that needs to be further investigated. That being so, the study aimed to establish a relationship between the evaluation process in the early childhood education and teaching practice. The chosen type of research was chosen the theoretic, in the documentary and bibliographic modalities. It was concluded that the observation and record in report form they make possible to objective the teacher's view on the development of children, as well as redirection of the teaching activities. So the everyday observations and dynamics of the teacher about the evolution of the children and his record in the reports constitutes in the evaluation practices more suited to early childhood education, for they make possible the reorientation of teaching action, seeking the full development of children.

Key-words: Early childhood education. Learning evaluation. Teaching action.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A educação está ligada ao fazer humano e é por meio dela que os indivíduos se socializam e socializam os conhecimentos acumulados às gerações futuras. Ela é considerada formal quando acontece no ambiente escolar, de forma intencional e sistematizada, e informal quando se dá no cotidiano e em todos os lugares, numa perspectiva não planejada.

A exigência pela "formalidade", intencionalidade e sistematização do ensino escolar passa pelos conteúdos e se estende às práticas docentes. Nesse cenário, a avaliação desenvolve um papel fundamental, e esse é o nosso objeto de estudo, assim como o é a Educação Infantil.

A avaliação conduzida nas escolas de Educação Infantil por vezes não é realizada de forma planejada e orientada, ao contrário, é espontânea e com pouco amparo científico. Assim sendo, o estudo objetivou apontar as razões pelas quais a observação e o registro em forma de relatório possibilitam objetivar o olhar do professor sobre o desenvolvimento das crianças, bem como a contribuição desse instrumento para o redirecionamento da ação docente.

O texto está organizado em: referencial teórico; procedimentos metodológicos; resultados e discussões; e considerações finais.

No referencial teórico, analisamos o papel da Educação Infantil escolar no desenvolvimento da criança, bem como a contribuição da avaliação nesse processo. Para essa última, orientamos a discussão a partir de duas perspectivas – conservadora/alienante e progressista/crítica.

Após esclarecer sobre a opção metodológica, detivemo-nos na questão central do estudo, que é a avaliação na Educação Infantil, enfatizando a observação, os registros via relatório de avaliação e a contribuição dessas ações para o processo de ensino-aprendizagem.

Nas considerações finais, apresentamos as nossas conclusões, bem como o direcionamento para novas pesquisas.

2 Referencial teórico

A base teórica deste trabalho deu conta de estudos sobre a Educação Infantil e as concepções de avaliação, com o intuito de fundamentar a reflexão acerca da avaliação nesse nível de ensino.

2.1 A Educação Infantil

As concepções de criança e de infância sofreram alterações ao longo da história e nem sempre estiveram interligadas. Uma ideia que perdurou por muito tempo foi a que percebia a criança como um adulto em miniatura, e não como sujeito de direitos e de natureza singular.

> No decorrer dos séculos, como mostra a história, surgiu diferentes concepções de infância. Primeiramente, a criança era vista como um adulto em miniatura (adulto-centro), e seu cuidado e educação eram feitos pela família, em especial pela mãe. Ainda existiam instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações desfavoráveis ou rejeitadas. (AHMAD, 2009, p. 1).

A percepção que temos hoje da criança, como um ser em desenvolvimento de potencialidades e especificidades singulares, embasa a discussão em torno da educação escolar infantil, de sua finalidade e de sua importância.

Segundo Vaz e Momm (2012, p. 75), é por meio da educação que formamos qualidades humanas indispensáveis que se iniciam na infância:

> Em outras palavras, pela educação formamos as qualidades humanas que não nascem com as crianças e precisam ser construídas ao longo da vida. Desse ponto de vista

ISBN: 978-85-8126-090-7

> histórico-cultural, também as capacidades, as habilidades, os gostos, as necessidades e as atitudes são produtos da experiência vivida.

Para Antunes (2012, p. 9), entender os aspectos e as peculiaridades que permeiam a Educação Infantil é essencial para que a educação formal cumpra com o seu papel ante essa etapa do desenvolvimento humano:

> Se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante para a organização das bases para as competências e habilidades que se desenvolverão ao longo da existência humana, prova-se que a Educação Infantil efetivamente é tudo, mas é essencial que possamos refletir sobre como fazê-la bem e descobrir que esse bem fazer vai muito além de um 'desejo' sincero e um 'amor' pela criança [...].

É fundamental reconhecer a importância da Educação Infantil como corresponsável pelas etapas seguintes da formação humana. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), é na Educação Infantil que são estabelecidas "as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização".

Sendo a família sua única referência até chegar à creche ou à escola, é a partir das experiências nesse novo "ambiente" que a criança irá ampliar o desenvolvimento de seus aspectos sociais e afetivos, com a criação de laços de confiança com pessoas que não fazem parte do seu círculo familiar.

A proposta de currículo para a Educação Infantil hoje está associada à escolarização e propõe objetivos gerais que deverão orientar as práticas pedagógicas na escola, norteando a ação dos profissionais e das instituições que contemplam esse nível de ensino.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI) (BRASIL, 1998a), a Educação Infantil

deve contemplar o desenvolvimento das capacidades e habilidades que nascem da experiência e da convivência com o outro, dentre as quais, destacamos: a) a percepção das características individuais; b) a percepção da autoimagem; c) o desenvolvimento da autoestima; d) o cuidado consigo, com o outro, com o grupo e com o meio ambiente; e) a interação e a socialização com o grupo; e f) o respeito e a aceitação do outro.

Compreendida a função da Educação Infantil, é necessário compreender as práticas avaliativas no contexto educacional.

2.2 A avaliação e as concepções de educação

Villas Boas (2004, p. 22) concebe o ato de avaliar na escola como julgamentos que trarão consequências futuras aos educandos e evidencia a responsabilidade da escola e do educador nesse processo: "Na escola [...] a avaliação é intencional e sistemática e os julgamentos que ali são feitos têm muitas conseqüências, algumas positivas, outras negativas".

Ainda sobre essa responsabilidade com a avaliação, Freitas (2009, p. 7) afirma que a avaliação "[...] diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições".

A avaliação é importante, porém, muitas vezes, não é compreendida em sua real função e assume o papel de "vilã" do processo, destacando-se como forma de punição para aqueles que não conseguiram atingir a meta estabelecida pela escola, afetando, assim, de forma negativa, o desenvolvimento do educando.

A prática avaliativa do professor, como componente da ação educativa, reflete uma concepção de educação e de sociedade. Sendo assim, pode reforçar os pressupostos de conservação/manutenção ou, ao contrário, os de modificação. No primeiro caso, favorece a alienação e a aceitação; no segundo, a criticidade e a revolução.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Neste trabalho, classificamos a avaliação em dois grandes grupos: conservadora/alienante ou progressista/crítica. A *avaliação* assume uma função *alienante* quando desconsidera as deficiências do educando e não oferece "meios" para que ele progrida na aprendizagem. Para Luckesi (2005), nesse caso, a avaliação se confunde com exame e reflete uma prática seletiva, autoritária, excludente, já que objetiva apenas atribuir nota ou conceito ao aluno. Além disso, responsabiliza exclusivamente o discente pela sua "não" aprendizagem, deixando de considerar, por exemplo, as más condições de ensino das escolas.

Perrenoud (1999), por sua vez, classifica esse tipo de avaliação como somativa e a define como uma prática que ocorre ao final da instrução, com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui os conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução.

Nessa perspectiva Sordi (2001, p. 173), com base em Perrenoud (1999), afirma que a avaliação somativa:

> [...] se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Sendo assim, a avaliação somativa centra-se nos "resultados" das aprendizagens e se propõe a fazer um balanço somatório das etapas ou de um determinado período do andamento escolar, tendo como objetivo verificar, classificar ou informar resultados.

Na perspectiva *progressista ou crítica*, ao contrário, o objetivo maior da avaliação é o de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um instrumento para diagnosticar o nível de

aprendizagem do aprendiz e traçar estratégias para superar suas dificuldades.

Para Villas Boas (2004, p. 29):

> A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos.

Perrenoud (1999) denomina a avaliação crítica como formativa e afirma que, nesse caso, a ênfase é dada à compreensão dos processos cognitivos utilizados pelo aluno, que, analisados e interpretados qualitativamente, dão condições ao prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário da avaliação somativa, encontramos na avaliação formativa uma preocupação em contextualizar o ensino com a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Perrenoud (1999, p. 103) destaca que "[...] a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender".

Luckesi (2005) confirma esse pensamento ao afirmar que a avaliação trilha um caminho, que não se encerra com o diagnóstico do nível de aprendizagem do educando e que só se torna completa quando indica possibilidades de desenvolvimento para o aprendiz. O autor ainda defende que o processo de avaliação seja acolhedor: "A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica, e construtiva; diversas dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludentes [...]" (LUCKESI, 2005, p. 39).

Villas Boas (2004, p. 23) chama a atenção para a necessidade de se ter uma postura ética e cuidadosa com a avaliação, por tratar da subjetividade de cada educando inserido no processo educativo.

> [...] Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudar

ISBN: 978-85-8126-090-7

> o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas.

Nesse sentido, Moreto (2005, p. 33) ressalta a importância dos instrumentos de avaliação:

> O conhecimento dos diferentes instrumentos para avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor competente deve dispor. Este conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou de fazer o aluno estudar.

Partindo desse pressuposto, para uma prática emancipatória, o professor precisa ter consciência de sua ação avaliativa para que ela seja um fazer sistematizado e com intenção definida. Que seja compreendida como uma via de acesso ao desenvolvimento pleno do educando.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida é de natureza teórica e contempla os tipos bibliográfico e documental. Na perspectiva bibliográfica, como nos explica Rodrigues (2006), procuramos analisar o problema a partir de material analisado e publicado, tais como: livros, artigos científicos, dissertações e teses. O estudo documental, por sua vez, deu conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

A análise foi realizada numa perspectiva qualitativa, no sentido atribuído por Gomes (2004), que a relaciona à finalidade descritiva, considerando a interação entre as variáveis.

4 Resultados e discussões

Durante muito tempo, na Educação Infantil, a avaliação cumpriu o papel de selecionar crianças para o acesso ao Ensino Fundamental, isso porque era vista como preparação para esse nível de ensino.

Segundo Colasanto (2011, p. 14):

> [...] Nesse sentido, as escolas realizavam testes para verificar se a criança de 0 a 6 anos estava 'preparada' para cursar a primeira série, e esse preparo implicava no reconhecimento de algumas letras, exercício de coordenação motora, escrita do nome, etc.

A avaliação realizada nessa etapa se baseava em prejulgamentos. Contrapondo-se a essa prática, Hoffmann (2007, p. 42) aponta a necessidade de um acompanhamento reflexivo sobre avaliação na Educação Infantil:

> A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica.

Partindo desse pressuposto, a observação permanente e o registro em relatório de acompanhamento se apresentam como práticas avaliativas importantes para a avaliação das crianças.

A LDBEN 9.394/96, na seção II, artigo 31, assegura que "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental", o que nos leva a inferir que, na Educação Infantil, a avaliação não poderá utilizar instrumentos e práticas que levem à promoção, à seleção ou à retenção da criança nessa etapa da vida escolar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Hoffmann (2007, p. 15) sugere que um dos pressupostos básicos para compreender o processo de avaliação na Educação Infantil é compreender a criança:

> [...] Compreendendo a criança, o professor redimensiona o seu fazer a partir do mundo infantil descoberto e ressignificado. E dessa significação decorre diretamente a qualidade de sua interação com a criança. É essa a complexidade própria da avaliação em educação infantil.

Assim sendo, na Educação Infantil, a avaliação deve ser pensada a partir da observação e do registro por meio dos relatórios, como instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e de sua aprendizagem.

De acordo com o RCNEI (1998a, p. 65):

> A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa.

Quanto à observação e ao registro, o RCNEI (1998b, p. 59) afirma que:

> São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, o mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. [...]. Outras formas de registros também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produção das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.

Cabe destacar que a observação e os registros, na condição de "instrumentos" avaliativos, não devem ser compreendidos de maneira desconectada da prática docente. Assim, por melhor que sejam esses registros, eles só cumprem o seu papel educativo se servirem para nortear a ação pedagógica.

Sendo assim, a avaliação deverá ser processual e destinada a auxiliar a criança no processo de aprendizagem, fortalecendo sua autoestima e confiança. E deverá, ainda, permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo do processo de aprendizagem quanto aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Cumpre salientar que, nesse processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, o professor não deverá fazer exposições ou comentários que desmereçam seu desenvolvimento ou lhe causem constrangimentos. Atentando para essa questão, Villas Boas (2004, p. 29) destaca que:

> • a avaliação não pode expor a criança a situações constrangedoras;
> • a avaliação tem de ser feita com ética: não se podem usar suas informações para outro objetivo que não seja o de contribuir para a aprendizagem do aluno;
> • as fragilidades do aluno não devem ser relatadas publicamente;
> • o que está sendo avaliado é a aprendizagem do aluno e não suas características pessoais.

Percebemos que a avaliação cumpre a função de acompanhar a evolução das crianças e de subsidiar a prática docente. Dessa forma, o professor deverá rever constantemente suas práticas, objetivando a adequação do fazer pedagógico às necessidades das crianças.

Para Hoffmann (2007), a interação entre educador e educando deverá dar significado à prática avaliativa e, para tanto, faz-se necessário que esse docente tenha um olhar crítico e investigativo quanto à compreensão da criança e de seu desenvolvimento.

É fundamental que o professor esteja atento aos comportamentos demonstrados pelas crianças – atitudes, interesses e dificuldades –, utilizando-se de recursos que lhe permitam acompanhar os avanços e direcionar práticas adequadas para favorecer o seu desenvolvi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mento. É indispensável que o educador não se limite às observações informais, mas que as fundamente por meio dos registros de acompanhamento, os quais serão essenciais para a construção dos relatórios.

Atentando para um melhor entendimento sobre "observação e registro", cumpre diferenciá-los. Conforme Melchior (1999, p. 76), a observação é um meio muito importante para o docente, que poderá identificar se a criança está atingindo os objetivos da educação:

> O conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora, necessariamente, elementos de outros domínios de sua vida. E na observação, o professor pode constatar dados não apenas dos aspectos cognitivos – as dificuldades e as possibilidades de cada um –, mas também dos aspectos afetivo e psicomotor.

O professor deverá criar oportunidades que favoreçam a observação do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a brincadeira é essencial, pois permite um olhar e compreensão sobre como se deu a participação e evolução das crianças, bem como sobre suas dificuldades. Para Melchior (1999), a observação deve atender não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento afetivo e social da criança.

Os "registros" desse acompanhamento são fundamentais para a concretização da observação, garantindo ao educador maior segurança não só na construção do relatório, mas no acompanhamento da evolução e na definição do que irá fazer para melhorar sua prática em busca da aprendizagem das crianças. Esse registro poderá ser realizado por meio de fotografias das atividades desenvolvidas pelas crianças ou mediante anotações sobre o desempenho, a evolução e as dificuldades enfrentadas durante o processo educativo.

A partir do que foi exposto, concluímos que, numa abordagem progressista/crítica, o relatório de acompanhamento da

aprendizagem das crianças é um mecanismo que poderá favorecer a aprendizagem, tanto por se constituir em diagnóstico, como por subsidiar a prática pedagógica.

Não basta observar bem e realizar os registros adequados, é imprescindível que o professor adapte sua ação aos resultados da observação, com o intuito de alcançar os objetivos traçados para o desenvolvimento das crianças, visando ao desenvolvimento dos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.

5 Considerações finais

Este estudo nos permitiu refletir sobre a importância da avaliação na Educação Infantil e suas contribuições ao fazer pedagógico, considerando as influências das concepções de educação que orientam as práticas avaliativas que classificamos em alienantes ou críticas.

A concepção crítica, ou formativa, mostrou-se ser a mais adequada ao desenvolvimento das crianças nos aspectos: físico, socioafetivo, cognitivo e motor, porque tanto informa sobre o desenvolvimento dos alunos quanto sobre o fazer docente. Nessa concepção, a avaliação é vista como processo cotidiano, de acompanhamento e de direcionamento.

Concluímos que as observações sistematizadas acerca da evolução das crianças e o seu registro nos relatórios são os procedimentos avaliativos mais adequados à Educação Infantil, considerando que por meio deles é possível orientar tanto o olhar como o fazer docente. É nas relações do cotidiano que as crianças, através de suas ações, permitem-nos diagnosticar seu desenvolvimento. Sendo assim, é imprescindível que o docente planeje as atividades que permitirão analisar as manifestações esperadas e que nortearão a prática docente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Os registros avaliativos não podem ser vistos como estáticos ou como mera formalidade escolar, ao contrário, devem ser dinâmicos e dar conta de momentos e situações diversificadas previamente planejadas.

Por fim, interessa-nos, para pesquisa futura, investigar como a avaliação está acontecendo nas escolas de Educação Infantil, uma vez que não basta termos avançado em termos de leis e teorias, é imprescindível verificarmos como essas ideias se materializam nas escolas.

Referências

AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve histórico da infância e da instituição de educação infantil. *P@rtes*, São Paulo, p. 01-06, jun. 2009.

ANTUNES, Celso. *Educação Infantil*: prioridade imprescindível. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – educação infantil – políticas e desafios – LDB 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 1 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. III. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 3 v.

COLASANTO, Cristina Aparecida. *O relatório de avaliação na Educação Infantil*. 2. edição. São Paulo: All Print, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método, e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola*: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem na escola?* Reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica*: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MORETO, Pedro Vasco. *PROVA*: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 171-182.

VAZ, Alexandre Fernandez, MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação Infantil e sociedade*: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo
Licenciada em Letras e Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). Professora efetiva da Educação Infantil na rede municipal de Dracena e docente da Fundec-Dracena.
E-mail: vanessa_redigollo@hotmail.com

GARMS, Gilza Maria Zauly
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). Mestra e doutora pela Unesp/Marília. Pós-Doutora em Educação pela Unesp/Assis. Professora assistente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Presidente Prudente. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Educação Infantil (Foprei).
E-mail: gmzauhy@hotmail.com

SANTOS, Uillians Eduardo
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Presidente Prudente. Professor de Educação Básica na rede municipal de Presidente Prudente.
E-mail: ues0709@hotmail.com

RESUMO

As questões relativas à avaliação na Educação Infantil têm se tornado cada vez mais abrangente no Brasil. É muito comum ouvir afirmações sobre a importância da avaliação, sua eficácia e atual necessidade, entretanto, há muitas indagações e dúvidas sobre qual é a melhor maneira de avaliar crianças tão pequenas. Essas dúvidas e anseios instigaram a pesquisar e discutir sobre o assunto. Mediante uma pesquisa bibliográfica e documental, este estudo apresenta inicialmente um histórico da Educação Infantil no Brasil. Na sequência, expõe e analisa algumas das vertentes e concepções da avaliação da aprendizagem, discutindo a avaliação na Educação Infantil, e finaliza com a recém avaliação externa para essa etapa da Educação Básica. Conclui-se que é necessário haver muitas discussões sobre o assunto para melhor compreendê-lo e que tanto a avaliação na Educação Infantil como a avaliação da Educação Infantil, aqui já traduzida em avaliação externa, são importantes e necessárias para que, a partir delas, o

professor tenha subsídios para planejar e (re)planejar sua prática pedagógica e para a efetivação de uma prática eficaz que atenda às necessidades das crianças.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Crianças.

ABSTRACT

The matter concerning the evaluation in early childhood education have become increasingly widespread in Brazil. It is very common to hear statements about the importance of evaluation, their effectiveness and present need, however, there are many questions and doubts about what is the best way to assess children so young. These doubts and anxieties prompted us to research and discuss about it. For a bibliographic and documentary research, initially presented a history of early childhood education in Brazil. As a result, expose and analyze some of the aspects and concepts of learning evaluation, we discuss the evaluation in kindergarten and finalized with the newly external evaluation for this stage of basic education. We conclude that there must be many discussions on the subject to better understand it and that both the assessment in kindergarten as the evaluation of early childhood education, here been translated into external evaluation, it is important and necessary, so that from them the teacher has subsidies for planning and (re)plan their teaching and for the realization of an effective practice that meets the needs of children.

Key-words: Evaluation. Childhood education. Children.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

As questões relativas à avaliação na Educação Infantil têm se tornado cada vez mais abrangentes no Brasil. É muito comum ouvirmos afirmações sobre a importância da avaliação, sua eficácia e atual necessidade, entretanto há muitas indagações e dúvidas sobre qual é a melhor maneira de avaliar crianças tão pequenas. Essas dúvidas e anseios nos instigou a pesquisar sobre o assunto e debatê-lo.

Partindo do pressuposto de que a Educação Infantil é relativamente nova no Brasil, ou seja, ela é assegurada pela Constituição apenas em 1988, como direito da família e dever do Estado, e posteriormente através da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, como parte da Educação Básica, torna-se nova também a discussão sobre avaliar a criança que está inserida nessa importante etapa da educação.

A referida lei atesta, em seu artigo 9º, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em relação à avaliação, a lei, na seção II, artigo 31, denomina que a avaliação na Educação Infantil ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental. Assim sendo, a avaliação é um assunto que deve ser observado minuciosamente pelo professor e pela instituição, para que não ocorra como propósito a classificação ou a hierarquização das crianças.

Além das questões relativas à Avaliação na Educação Infantil, também será abordado no presente artigo o Histórico da Educação Infantil no Brasil, algumas Concepções de Avalia-

ção, bem como algumas discussões referentes à Avaliação Externa que será oferecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). O MEC está elaborando uma avaliação em larga escala para creches, pré-escolas e todas as unidades que atendem a crianças de 0 a 5 anos; após a realização dessa avaliação, os dados de qualidade serão produzidos e divulgados a cada dois anos, da mesma forma que ocorre com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Espera-se que o artigo contribua para novas indagações e reflexões pertinentes ao contexto avaliativo da primeira etapa da Educação Básica.

2 Breve histórico sobre a educação infantil no Brasil

O atendimento de crianças pequenas surgiu no Brasil com o objetivo principal de amparar as mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos pequenos e também com o intuito de acolher em abrigos e instituições os órfãos abandonados, os quais, na maioria das vezes, eram filhos de mães solteiras. Nesse sentido, o primeiro enfoque surge com um caráter assistencialista, de resguardo e cuidados com higiene e alimentação, e não voltado para o processo educativo em sua totalidade. Esse caráter assistencialista perdurou por muitos anos e ainda apresenta fortes resquícios atualmente em algumas instituições.

Didonet (2001) discorre que as famílias mais abastadas pagavam uma babá, já as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Aos filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral, gratuita ou cobrar muito pouco para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa. Era necessário zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. O autor ainda complementa que essa origem

ISBN: 978-85-8126-090-7

determinou a associação entre creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Com o advento da industrialização, surge no Brasil, no século XX, o aumento da contratação dessas mulheres operárias e assim foi também aumentando o número de creches, entretanto, mesmo com um aumento gradativo de instituições, até meados de 1970, não houve grandes investimentos acerca da Educação Infantil.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, foi estabelecido que "Os sistemas velarão para que crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes". Nessa perspectiva, iniciou-se, ainda que lentamente, um novo olhar relacionado à criança pequena. Em 1988, com a Constituição Federal, a educação foi assegurada como um direito da família e um dever do Estado, havendo a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo. Através do artigo 208, inciso IV, denominou-se: "[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade". Após a lei, as creches que anteriormente eram vinculadas à área da Assistência Social se tornaram responsabilidade da área da Educação. Ou seja, continua a se ter o cuidado e zelo pela higiene e proteção, porém agora atrelado a um cunho pedagógico voltado à aprendizagem.

Através da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, concretizaram-se várias conquistas da criança em relação aos direitos trazidos na constituição, tornando-se um marco referente à proteção integral de crianças e adolescentes e à prioridade na formulação de políticas públicas, na destinação de recursos da União e no atendimento de serviços públicos.

Após alguns anos, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, foi consolidada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a qual tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 define que a Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Cabe ressaltar que as classes de pré-escola, em sua maioria, estão inseridas nas escolas de Ensino Fundamental, porém devem ser respeitadas as especificidades da Educação Infantil.

Nas palavras de Barreto (1998), as instituições de Educação Infantil, devido à forma como se expandiram, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresentam ainda padrões bastante aquém dos desejados, com insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos. Em seus estudos, a autora ressalta que a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

Kuhlmann Júnior (2000) enfatiza que, em algumas instituições de Educação Infantil, ainda há um preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene, associando-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. Assim, é possível firmar que a Educação Infantil teve alguns avanços, mas também necessita de valorização e prioridades.

Apesar de alguns avanços, como a incorporação na Educação Básica, Leis e Diretrizes voltadas para essa etapa, há ainda

ISBN: 978-85-8126-090-7

muitos desafios para que a Educação possa ser vista como prioridade e para que alcance um alto índice de qualidade. É necessário vencer vários obstáculos, como: atendimento educacional de qualidade, criação de novas escolas adequadas, aumento da oferta de vagas, formação de profissionais, currículos adequados e outros, além de fazer com que a Avaliação seja realizada tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança.

3 Vertentes e concepções sobre a avaliação da aprendizagem

Entre as inúmeras formas de avaliar, vale destacar os três tipos mais comuns de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Pontuaremos a seguir breves características de cada uma. A avaliação diagnóstica permite ao professor a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos e identifica possíveis dificuldades de aprendizagem. A avaliação formativa ocorre cotidianamente e serve para analisar o processo de aprendizagem de cada educando, identificando possíveis dificuldades, para que, nesse sentido, possa orientá-lo sobre o que aprendeu, seu desenvolvimento e o que ainda precisa aprender quanto à atividade ou ao conteúdo. Já a avaliação somativa verifica o nível de aprendizado que o discente alcançou, por meio da atribuição de notas. O produto das notas serve para a comparação de resultados obtidos entre os estudantes, permitindo fazer uma classificação dos alunos.

Nas palavras de Micarello (2010), assim como acontece nas situações da vida cotidiana, na prática profissional de professores, a avaliação deve cumprir o importante papel de oferecer subsídios para ações futuras. Avaliar a prática pedagógica se configura em um ato intencional, o qual, por isso, precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios.

Quando isso não acontece, a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma. Uma avaliação classificatória não consegue apreender os modos como esses sujeitos estão aprendendo e se desenvolvendo. "Avaliar é o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro, dito de outro modo, é a parte do exercício de 'amorosidade' que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire" (MICARELLO, 2010, p. 2).

Estudos de Libâneo (1994) contribuíram para desvelar o que significa avaliar. Para ele, trata-se de uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e de aprendizagem. Seus estudos revelam que, através da avaliação, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto entre professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e de reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Entretanto, os conceitos mais evidenciados e utilizados, em especial nas escolas e concursos públicos para o ingresso no magistério, têm sido o de avaliação mediadora, abordado por Hoffmann (2009), e de avaliação diagnóstica, trazido por Luckesi (2010).

Remetendo-nos aos estudos de Luckesi (2010, p. 52), temos que, para ele, "[...] o termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado".

Portanto, na concepção do autor, isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou da qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada

ISBN: 978-85-8126-090-7

de posição favorável ou desfavorável pertinente objeto avaliado, com uma consequente decisão de ação. Ainda de acordo com o autor, ele conceitua avaliação como sendo "[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (LUCKESI, 2010, p. 33). É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra seu papel. E essas variáveis são: juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão.

Já nos remetendo aos estudos de Hoffmann (2009), temos que a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando, o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas. Garms e Santos (2012, p. 137), nesse sentido, exemplificam que: "Acompanhar a criança em seu desenvolvimento requer um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sócio-cultural e expressões que se originam do caráter evolutivo do pensamento. Significa considerá-la em sua particularidade e em suas sucessivas conquistas do conhecimento".

Logo, o professor deverá avaliar cada aluno em sua individualidade, avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada aprendiz individualmente. Mesmo quando a avaliação ocorre em uma atividade em grupo, a mesma deverá ser realizada com olhar individualizado para cada criança. O docente deverá atuar como um mediador. Segundo Hoffmann (2009), a ideia de avaliação mediadora coloca a participação do educador como fundamental, pois é ele o observador capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica.

Poderíamos apresentar outras ideias de autores que trabalham com a temática, mas devido ao limite de páginas deste trabalho, apenas deixamos algumas reflexões: Será que, dentre

essas e outras concepções e conceitos de avaliação, há uma única que possa traduzir o que e o como avaliar? Como traduzir esses conceitos e concepções em efetivos processos de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos e até mesmo de nossos educadores?

4 Avaliação na educação infantil: como avaliar?

A complexidade a respeito da avaliação se expande devido a alguns fatores predominantes. No Ensino Fundamental, a criança é avaliada com vários critérios e há a exigência de mensurar o aluno com notas, contudo, na Educação Infantil, não há emissão de notas, e a LDBEN não especifica claramente qual a melhor maneira de avaliar. Em seu artigo 31, é denominado que a avaliação na Educação Infantil ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental. Todavia, a maneira como deve ser feito esse registro, para uma avaliação eficaz, gera entre os professores algumas interrogações.

Alguns instrumentos avaliativos são propostos de forma mais abrangente através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). O artigo 10 recomenda que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Devem-se garantir:

> I – A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II – Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> III – A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes

ISBN: 978-85-8126-090-7

> momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);
> IV – Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
> V – A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Consideramos importante ressaltar que, de acordo com as diretrizes, as instituições não podem utilizar relatórios, pareceres e outros a fim de definir se uma criança deve ou não ser aceita na instituição ou em determinado grupo, tampouco se deve ou não acompanhar seu grupo de referência em etapas posteriores do desenvolvimento do trabalho pedagógico. A avaliação deve objetivar um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas. Em face das instruções das diretrizes, é primordial que a família possa acompanhar e conhecer o desenvolvimento da criança.

Hoffmann (1996), em seus apontamentos, elucida que, na Educação Infantil, há a existência de boletins de acompanhamento das crianças, fichas de avaliação e outros mecanismos, até mesmo a ocorrência de avaliação informal, controlando e vigiando o comportamento e a disciplina das crianças pequenas. Explica ainda que o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de Educação Infantil, quando, para elas, avaliar é registrar, ao final de um semestre, os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas, tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muito bom, bom, fraco; e outros.

Com essa visão moralista e disciplinadora, as crianças são julgadas e classificadas e o ato de avaliar se torna mecânico, não sendo possível colher informações que vão além das fichas baseadas apenas em comportamentos, ou seja, em bons comportamentos. Vale lembrar que cada criança é única e tem sua singularidade e anseios próprios.

Um instrumento de avaliação muito utilizado pelos professores e que não possui esse caráter classificatório é o portfólio; nesse instrumento, é possível coletar várias informações, registros, fotos e atividades realizadas pelas crianças, mesmo com crianças que tenham pouca idade. Hernández (2000) afirma que, na Educação Infantil, as crianças vivenciam o lúdico e o aprendizado de maneira concreta; dessa forma é possível desenvolver a avaliação utilizando diversos instrumentos, por exemplo, o portfólio.

Na Educação Infantil, o portfólio é um trabalho criativo onde são armazenadas e organizadas as atividades desenvolvidas pela criança; demonstra o processo de aprendizagem e os resultados obtidos. É um instrumento através do qual se revela o esforço, o progresso e as conquistas das diferentes etapas de trabalho, ajudando na compreensão do que foi feito. O portfólio constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo (HERNÁNDEZ, 2000).

Nesse sentido, Micarello (2010) complementa ressaltando a importância de os portfólios estarem sempre ao alcance das crianças e que sejam retomados frequentemente pelo professor, para relembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança com relação às suas próprias produções. É importante ressaltar que, em cada faixa etária, as observações das situações podem ser efetuadas de diversas maneiras.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Didonet (2006) assevera que a avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças. Dessa forma, é primordial que, ao fazer o registro, o professor saiba o que é relevante escrever, evidenciar e socializar, com a família ou responsável, a respeito do desenvolvimento da criança.

O registro é considerado como uma importante e riquíssima fonte de informação sobre as crianças, em sua aprendizagem, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. Através do ato de registrar, é possível obter um acervo de amplos conhecimentos, favorecendo recuperar a história e vivência dos discentes, bem como avaliá-los propondo novos encaminhamentos. O registro, quando bem elaborado, permite também que o docente compare várias etapas da construção do conhecimento da criança e do grupo, entretanto, quando feito sem planejamento e sem critérios bem estabelecidos, não serve para avaliar, mesmo que o professor o faça há muito anos, pois se torna incoerente e superficial, atendendo apenas às normas burocráticas.

Nesse sentido, Zabalza (2004) explica que parece evidente, hoje em dia, que a simples prática (o levar muitos anos desenvolvendo uma determinada atividade) não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional. O desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informação referente às próprias práticas que nos permitam revisá-las e reajustá-las, se for preciso. Analisando a fala do autor, remetemos que é por esse fato que é muito comum encontrarmos vários registros que não são significativos e que revelam as crianças como "iguais" e os professores como profissionais que avaliam apenas a criança, deixando sua própria ação pedagógica à parte nessa avaliação. "Os professores serão

melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções [...]" (ZABALZA, 2004, p. 23).

Outra forma muito importante utilizada no processo avaliativo é a observação. O ato de observar faz com que o professor possa investigar, pesquisar, conhecer, revelar e apreciar o desenvolvimento da criança. No ato de observar atentamente, é possível que o professor conheça profundamente a criança a ponto de saber qual a sua real necessidade, seu ritmo, características pessoais, progressos e dificuldades. Ao falar sobre a observação, Oliveira (2014) afirma que uma observação bem realizada permite que se aprenda alguns elementos na relação do professor com sua turma de crianças e o faz refletir sobre as razões e preocupações que a estariam mediando. Mediante as palavras da autora, é possível perceber que o observar faz com que o profissional não avalie apenas a criança como também se autoavalie. Remetendo novamente a Hoffmann (2009), a avaliação é essencial à educação. É inerente e indissociável quando concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação.

Podemos evidenciar que existem outros documentos em que a avaliação se faz presente, como: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (2006), Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011-2022 e outros, porém não foi possível comentá-los devido à quantidade de laudas do presente artigo.

Há que se considerar que não é fácil avaliar – há inúmeras formas – e que houve um avanço nas discussões sobre o assunto nos últimos anos. É necessário ter como foco que a avaliação faz parte de qualquer proposta pedagógica e que, como tal, deve ser flexível e repensada conforme seja necessário. É fundamental que

ISBN: 978-85-8126-090-7

os professores sejam capacitados e reflexivos, que busquem instrumentos avaliativos, tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança e promovendo a qualidade das creches e pré-escolas.

5 Avaliação externa na educação infantil: um novo desafio

A experiência em avaliação externa no Brasil ainda é muito recente, com menos de três décadas de existência. Nos últimos anos, tem ganhando destaque, tendo em vista sua abrangência em âmbito nacional, estadual e, mais recentemente, municipal. Vale destacar também as etapas e modalidades de ensino que essas avaliações têm abrangido: Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e Ensino Superior; recentemente discussões foram realizadas para se pensar em uma avaliação externa para a Educação Infantil, sendo aprovada sua implementação neste ano.

É a avaliação externa para essa etapa de ensino que discutiremos nesta seção. Inicialmente, para essa discussão, recorremos ao artigo "Apontamentos sobre o documento 'Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação'", de Lívia Fraga Vieira (2014).

Nesse artigo, a autora apresenta as principais ideias resultantes das discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, o qual foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.147/2011, com as atribuições de propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, de analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e de definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O GT produziu o documento intitulado **Educação Infantil: subsídios**

para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012), datado de outubro de 2012. É um documento público, facilmente acessível no Portal do Ministério da Educação.

Segundo Vieira (2014, p. 21), "[...] a criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da educação infantil na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, devendo ser ressaltada as especificidades e as características da educação da criança de 0 a 5 anos de idade". O documento é organizado em cinco itens que tratam das concepções de infância, criança, Educação Infantil, avaliação e que ressaltam as referências e parâmetros para a avaliação na e da Educação Infantil.

Para a elaboração final do documento, foi necessária a análise de outros documentos produzidos pelo MEC: Projeto de Lei para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o PNE anterior.

Consideramos que a utilização de tais documentos serviu como um norte para a elaboração desse documento, além do que a legislação educacional vigente pode ter proporcionado reflexões e análises de como a Educação Infantil tem sido vista e concebida ao longo dos anos pela sociedade e por nossos governantes. A primeira análise que o documento faz é apontar as limitações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em relação à Educação Infantil, uma vez que essa etapa da Educação Básica não é levada em conta em suas avaliações bianuais. Entretanto, ao mencionar o Saeb no documento, o primeiro sinal de alerta é dado.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O documento destaca que "[...] os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos" (BRASIL, 2012, p. 11). Muitos desses objetivos são os mesmos explícitos nos objetivos e propostas das avaliações externas. É preciso tomar cuidado. O documento ainda nos alerta sobre alguns pontos que a avaliação da Educação Infantil deverá levar em consideração, uma vez que:

> [...] a avaliação de políticas educacionais é um processo, que se realiza em um contexto complexo e plural, por meio de diversos programas e projetos, atentando-se para que seu delineamento dê visibilidade às diferenças e desigualdades das redes municipais de ensino do país e mesmo das escolas dentro de uma mesma rede. (BRASIL, 2012, p. 13).

Essa tem sido uma das grandes problemáticas das avaliações externas: avaliar e levar em consideração as desigualdades, as particularidades e especificidades de cada escola, rede de ensino e alunos. Vale ressaltar outro alerta apresentado no referido documento: "[...] as avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com a avaliação da educação infantil" (BRASIL, 2012, p. 15).

Assim, fica explícito que não se deve confundir avaliação da aprendizagem, que é de competência do professor, que se desenvolve nas salas de aula de nossas escolas com a avaliação institucional ou avaliação externa. Entretanto, temos que observar e analisar até quando isso se manterá na avaliação da Educação Infantil. Cabe a nós aguardar as próximas ações do MEC, dos estados e dos municípios quanto à implementação e efetiva utilização dessa nova avaliação. E, com essa avaliação, algumas diretrizes que irão compô-la:

- Seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- Produza informações capazes de balizar iniciativas das diferentes instâncias governamentais;
- Articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- Seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos e processos e produtos;
- Considere os determinantes intra e extraescolares que condicionam a qualidade da educação;
- Paute-se por uma perspectiva democrática, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- Promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- Leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Mesmo com todas essas diretrizes explícitas no documento, ele ainda carece de certa discussão e análise mais aprofundada, em especial no que tange à metodologia a ser utilizada na avaliação. Conforme Vieira (2014, p. 28), "[...] uma preocupação manifestada no documento é a de como garantir que os resultados das avaliações produzidas nas diferentes instâncias se traduzam em aportes para a definição de ações, de prioridades".

E essa deve ser a prioridade, pensar as avaliações para definição de ações e prioridades, ou seja, pensar a avaliação como tomada de decisão, como norte para (re)planejamento das escolas e dos docentes.

Quanto aos resultados, "[...] há que se registrar que o horizonte esperado é o pleno alcance das dimensões de qualidade indicadas nos documentos do MEC" (BRASIL, 2012, p. 24). Nesse caso, também pode residir outro perigo. A qualidade que o MEC

ISBN: 978-85-8126-090-7

propõe em seus documentos, em sua maioria, pode não resumir as especificidades e as diferenças regionais espalhadas pelo país. Os documentos podem ser utilizados como um norte, como um parâmetro, mas não podem servir exclusivamente como único instrumento auxiliar para a avaliação da Educação Infantil.

O próprio documento analisado aponta esse questionamento que levantamos: "Respeitar a complexidade e diversidade da realidade e ter presente a dimensão política da avaliação são condições imprescindíveis para a construção de uma sistemática de avaliação que se paute pelo compromisso com a democratização da educação infantil" (BRASIL, 2012, p. 25).

E é isso o que esperamos. Que haja, sim, a avaliação da Educação Infantil, mas que essa avaliação não pare nos resultados quantitativos, como tem sido feito com as demais etapas/modalidades de ensino. Sabemos da importância dessas avaliações, mas temos nossas desconfianças com os usos e abusos que podem ser realizados com ela e seus resultados. Precisamos de coerência e discussões, para que não tenhamos simplesmente mais uma avaliação externa, classificando escolas, rotulando alunos, promovendo desigualdades e competitividade entre seus pares.

Consideramos que não precisamos de mais **rankings**, mas sim de mais ações e de efetivas políticas públicas educacionais. E se essa avaliação conseguir cumprir com os objetivos a que se propõe, será bem-vinda, do contrário, continuaremos a cavar um calabouço sem fim.

6 Considerações finais

Ao considerarmos a importância da avaliação na Educação Infantil, conclui-se que as situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas e significativas para o campo infantil. Essas atividades devem ser planejadas e (re)planejadas

tendo em vista a construção contínua do conhecimento e desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, a avaliação não deve ocorrer somente na finalização do trabalho em si, mas sim cotidianamente e minuciosamente.

A prática de observar as crianças indicará caminhos para selecionar os conteúdos específicos, propor desafios que auxiliarão novas descobertas às próprias crianças e, sobretudo, conhecer a criança em sua totalidade, tarefa possibilitada pelo ato de observação. Também não é possível avaliar sem que haja registros fundamentados com critérios previamente estabelecidos. Ao registrar, o professor irá sensivelmente descrever a trajetória dos acontecimentos e peculiaridades das crianças.

Ao avaliar, o educador tem que sempre saber qual é o objetivo que quer atingir. "Eu não poderia avaliar algo do qual não esperasse nada. O ato de avaliação implica, deste modo, uma relação não indiferente com o mundo, pois capaz de responder, ou não, a expectativas valorizadas. Foi o que denominamos impossível indiferença" (HADJI, 1994, p. 190). Se o docente não acredita no aluno, o mesmo não gera um olhar avaliativo, pelo contrário, descaracteriza-o. De acordo com os estudos de Garms e Santos (2012), é necessário que se defenda uma maneira adequada de mediar a avaliação como processo destinado a promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O processo de avaliação deve ser coerente com as concepções de infância e com as finalidades dessa etapa defendida pelas diretrizes.

É preciso evidenciar a problemática que se encontra no momento da avaliação da Educação Infantil, que é a novíssima implementação de uma avaliação em larga escala para avaliar a qualidade dessa etapa e aguardar seus resultados.

Concluímos este artigo com a certeza de que tanto a avaliação na Educação Infantil como a avaliação da Educação In-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fantil, aqui já traduzida em avaliação externa, são importantes e necessárias, pois consideramos que, a partir delas, o professor poderá estar munido de subsídios para (re)avaliar sua prática pedagógica, assim como a escola estará preparada para a tomadas de decisões e a análise de seu Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica.

Quanto à avaliação na Educação Infantil, temos um caminho já percorrido e um referencial teórico rico para análises e discussões, como ficou evidente no decorrer deste artigo. Já em relação à avaliação externa da Educação Infantil, o assunto ainda está sendo gerado e há a necessidade de mais tempo para que possamos acompanhar seu nascimento e desenvolvimento, analisando as consequências, avanços e retrocessos que ela trará para essa etapa de ensino. É necessário que haja muitas discussões, reflexões e estudos para melhor compreensão e análise sobre o abrangente tema.

Referências

BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 23-33. v. 2.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da]*

República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Infantil*: subsídios para construção de uma proposta de avaliação, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2015.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Legislação. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

GARMS, G. M. Z.; SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil brasileira. In: CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Avaliação na Educação de Infância*. Portugal: Psicosoma, 2012. p. 133-149.

GT. GRUPO DE TRABALHO. *Educação infantil*: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Portaria nº. 1.147/2011. Brasília: MEC, 2012.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo*: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.

ISBN: 978-85-8126-090-7

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*: uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, M. J. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MICARELLO, H. *Avaliação e transições na Educação Infantil*. Portal MEC: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 24 jun. 2015.

OLIVEIRA, Z. R.; ABBUD, I; MARANHÃO, D. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

VIEIRA, L. F. Apontamentos sobre o documento "Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação". *Nuances*: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 18-35, set./dez. 2014.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos
Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário UniChristus. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: nematu@gmail.com

BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis
Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Supervisora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: luizaherminia@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre as concepções que fundamentam as práticas de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. O trabalho se constituiu em uma pesquisa documental, tendo como fonte os instrumentos utilizados nas instituições de Educação Infantil, os documentos orientadores elaborados pela Secretaria Municipal da Educação e do Ministério da Educação e de documentos legais, como a Resolução nº 2/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, a Resolução nº 5/2009, o Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação, e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. A partir de um olhar crítico, levantamos discussões acerca da temática. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), descrevemos e interpretamos o conteúdo destes documentos para compreender as concepções de avaliação presentes nessa rede de ensino e corroborar a produção de conhecimento teórico e prático sobre o desafio de avaliar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação. Educação infantil. Pesquisa documental.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This article aims to reflect on the concepts underlying the evaluation practices in early childhood education from Fortaleza Municipal Network. The work consisted in desk research, having as source the instruments used in childhood education institutions, the guiding documents produced by the Municipal Department of Education and the Ministry of Education and legal documents such as Resolution nº 2/2010 of the Municipal Council Education of the city of Fortaleza, Resolution nº 5/2009, the Report nº 20/2009 of the National Council of Education and the Law of Directives and Bases nº 9.394/1996. From a critical eye raised discussions about the theme. Through content analysis (BARDIN, 2009) describe and interpret the content of these documents to understand the conceptions of evaluation present in this school system and corroborate the theoretical and practical knowledge production on the challenge of assessing in kindergarten.

Key-words: Assessment. Childhood education. Documentary research.

1 Introdução

A Educação Infantil possui especificidades que ainda se constituem desafios para o cotidiano das instituições educacionais. Considerada a primeira etapa da Educação Básica pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica por meio de Propostas Pedagógicas que respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos.

A educação da criança de 0 a 5 anos no Brasil para além do espaço familiar teve início no final do século XIX, tanto como forma de combate à pobreza quanto como salário complementar na perspectiva da mulher trabalhadora da classe popular, caracterizando-se como espaço de assistência à saúde e de preservação da vida das crianças.

Considerando todo o percurso histórico da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011), ressaltamos que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LDBEN nº 9.394/1996 instituíram seu caráter educacional de dever do Estado em complementaridade à ação da família.

Atualmente, sabemos que o processo educativo nessa etapa precisa estar atento às suas especificidades, compreendendo a educação e o cuidado da criança pequena de forma indissociável e complementar. Dentre essas especificidades, a avaliação tem destaque no cenário atual, pois, embora se reconheça que é um elemento essencial para o processo educativo, encontramos muitos desafios para a materialização dessa prática no cotidiano das instituições brasileiras de Educação Infantil, com indefinições e questionamentos acerca das concepções que a permeiam.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Um dos grandes desafios é construir e definir sistemáticas de avaliação na Educação Infantil sem sofrer influência das formas de avaliar das outras etapas e níveis de ensino, contudo ressaltamos a importância de compreender os aspectos de continuidade, transitoriedade e articulação do percurso escolar da criança, perfazendo-se em todas as etapas do sistema de ensino no Brasil para a elaboração de propostas de avaliação das crianças nessa etapa.

Dessa forma, este trabalho objetiva refletir sobre as concepções que fundamentam as práticas de avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza por meio de uma pesquisa documental dos instrumentos utilizados nas instituições de Educação Infantil (Relatórios Individuais, Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, Cadernos de Registro do Professor), assim como também das diretrizes e orientações expedidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) e dos documentos legais federais, estaduais e municipais que definem o seu funcionamento (Resolução nº 2/2010, do Conselho Municipal de Educação da cidade de Fortaleza, a Resolução nº 5/2009, o Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação, e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996).

Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre os referenciais deste trabalho que trazem um entrelaçamento entre os conceitos de Infância, Criança e Educação Infantil e estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Em seguida, situaremos os procedimentos metodológicos do trabalho e apresentaremos os resultados e análise dos dados, abordando os pontos acerca da avaliação identificados nas fontes documentais, trazendo à tona as concepções de avaliação dessa rede de ensino e dos documentos legais citados anteriormente. Finalizaremos com as consi-

derações finais, apontando os pontos de impasse que mostram a necessidade de definições teóricas e práticas e de posteriores pesquisas na área.

2 Referencial teórico

Ao longo da história, nem sempre a criança teve espaço efetivo na sociedade. A reconfiguração da percepção de criança bem como o conceito de infância são socialmente e historicamente construídos e, portanto, revelam-se de diferentes formas em diferentes momentos da sociedade.

Alguns estudiosos, como Ariès (1981), denunciam a inexistência de um sentimento de infância até meados do século XVIII. Ou seja, a criança, quão logo superasse a fase de completa dependência, já adentrava ao universo dos adultos, pois não havia um olhar que considerasse as particularidades dessa fase do desenvolvimento humano. O sentimento de infância e a ideia de cuidado e preocupação relacionados à criança surgiram apenas na modernidade, o que certamente contribuiu para a versão contemporânea desse conceito.

É possível dizer que a trajetória da Educação Infantil no Brasil se apresenta imbricada ao conceito de infância e criança, ou seja, a educação da criança pequena teve inúmeros e diferenciados *modus operandi*, perpassando da concepção rousseauniana de adulto em miniatura à criança como sujeito.

No Brasil, tanto o ECA quanto a LDBEN nº 9.394/1996 conferiram à criança um *status* de sujeito que foi determinante para que se delineasse uma nova configuração de práticas e ações voltada para o público infantil no cenário educacional. Conforme lecionam Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15): "[...] a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a

ISBN: 978-85-8126-090-7

criança não é nunca biógrafa de si própria". Por isso, entender a criança como sujeito significa conferenciar a ela a parcela que lhe cabe de sua liberdade moral e intelectual para que possa construir-se como indivíduo repleto de potencialidades por ser ativo e capaz.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010), a criança, atualmente, é prevista como sujeito histórico. Sendo esse um documento que deve nortear as práticas voltadas à Educação Infantil, é chegado o momento de "[...] revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2010, p. 7). Ou seja, a partir da consistência conceitual que se tem acerca da criança, faz-se necessário definir outros elementos relacionados à Educação Infantil. Certamente é possível compreender a avaliação para essa etapa educacional como um dos requisitos ao qual devemos lançar o desafio da reflexão.

Ao considerar a criança como sujeito do processo educativo, o ato de avaliar deve trazer em si essa mesma concepção. Entender a criança como sujeito é propor uma experiência avaliativa numa perspectiva emancipatória que, portanto, não pode renunciar uma educação com base na liberdade e na autonomia da criança. Esse pensamento encontra amparo em Luckesi (2011, p. 29), quando afirma que "[...] é preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução". Avaliar não é uma prática neutra nem descontextualizada, mas que traz reflexos daqueles que estão envolvidos nessa experiência, ou seja, crianças e professores.

Assim como cuidar e educar na Educação Infantil devem apresentar-se indissociáveis, também não deve existir dicotomia

entre ensino e avaliação, pois avaliar é parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo um recurso para auxiliar o progresso da criança, e não para excluí-la. Portanto, uma das finalidades da avaliação na Educação Infantil é "[...] incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhe êxito em sua trajetória por ele" (OLIVEIRA, 2011, p. 259). Para isso, o olhar do professor, de forma sensível e permanente, é essencial, resultando na superação dos estereótipos que permeiam essa prática. Além disso, as propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem buscar modelos de avaliação voltados à detecção das zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998) e à análise de mudanças evidenciadas no desenvolvimento infantil, de forma situacional e provisória, envolvendo momentos do contexto educacional, por meio de um conjunto de fatores, e também reconhecendo que a criança e suas relações estão em constante mudança.

Ressaltamos que a avaliação na Educação Infantil compreende todo o processo educativo, incluindo as situações de aprendizagens e os modos de como se realizam. Dessa forma, o professor tem condições de identificar os fatores que contribuem e dificultam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, para então redimensionar sua prática quando necessário.

3 Procedimentos metodológicos

O trabalho parte de uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa documental (GOMES, 2007) por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Segundo Gomes (2007), a pesquisa documental, na condição de método de investigação social, também traz uma concepção filosófica de enfoque mais crítico, que, de acordo com as referências teóricas do pesquisador, res-

ISBN: 978-85-8126-090-7

pondem às questões da pesquisa de forma reflexiva e crítica, estabelecendo relações que ajudam no modo como analisa os dados e elabora suas conclusões.

Organizamos nossos procedimentos metodológicos de acordo com Bardin (2009), tendo como fases da pesquisa: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreendeu o levantamento dos instrumentos utilizados nas instituições de Educação Infantil (Relatórios Individuais, Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, Cadernos de Registro do Professor, Instrumentos do Diagnóstico da escrita do nome próprio pelas crianças do Infantil V), assim como também das diretrizes e orientações expedidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) e dos documentos legais federais, estaduais e municipais que definem o seu funcionamento (Resolução nº 2/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, a Resolução nº 5/2009, o Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação, e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996).

Dentre os documentos de diretrizes e orientações da SME, optamos por analisar somente os documentos vigentes: as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, as Orientações para elaboração e socialização dos Relatórios Semestrais, a Apresentação e Orientações para o uso das Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças.

A segunda fase, de exploração do material, trouxe à tona todos os pontos citados nesses documentos acerca da avaliação. Após leitura exaustiva e compreensiva do material, definimos as unidades e as categorias de análise. Dessa forma, pudemos organizar os dados em duas categorias: fundamentos da avaliação na Educação Infantil e práticas avaliativas na Educação Infantil.

A fase de tratamento dos dados compreendeu a descrição dos documentos, o entrelaçamento das unidades de análise (com transcrição literal dos trechos sobre avaliação ou onde se percebia concepções relevantes) como forma de esteio para a elaboração de inferências, buscando o que está além do escrito e de interpretações à luz do referencial teórico no qual nos ancoramos.

Compreendemos que "[...] pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios" (GIL, 1991, p. 53).

Portanto, optamos pelo método de pesquisa documental para abordar uma questão contemporânea voltada para a avaliação na Educação Infantil. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que as discussões levantadas neste trabalho são de caráter aproximativo, e não definitivo e absoluto.

4 Avaliação na educação infantil: concepções que subjazem uma prática

4.1 Os instrumentos de avaliação utilizados na Rede Municipal de Ensino

4.1.1 Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança

Na Rede Municipal de Ensino, é adotada, como um dos recursos de avaliação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, a Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança, implementada na rede no início do ano de 2014 e indicado o seu preenchimento no 1º e 3º bimestres letivos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A ficha oferece as informações mais objetivas com relação a diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança por faixa etária, com base nas experiências propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); o educador deve se utilizar da legenda deste material para atribuir um conceito ao quesito em avaliação. As legendas são basicamente: C (Consolidado), que se refere ao conhecimento já adquirido pela criança; RM (Realizado com Mediação), que significa que, com um pequeno auxílio de iguais ou do professor, a criança mostra-se capaz de realizar determinada tarefa; NO (Não Observado), que pode referir-se a um elemento que ainda não foi oportunamente explorado em sala de aula ou não foi observado de modo preciso pelo professor; e, por fim, o ANC (Ainda Não Consolidado), que diz respeito às conquistas que ainda estão em processo de aquisição por parte do sujeito.

> A concepção e construção desse instrumento fundamentou-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) postulado por Lev Vygotsky, no qual propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro, chamado de real, engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança), o que vai ao encontro da definição proposta para o que entendemos como aspecto CONSOLIDADO, indicando que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real, sendo estimado pelo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar uma determinada ação. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2014, s/p).

Cabe aqui destacar a contribuição do pensamento *vygotskyano*, sob a óptica do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na essência desse material avaliativo. Tal cons-

tatação só reafirma o ato de avaliar como uma experiência diária e contínua, em que o professor compreenda que as intervenções significativas podem promover mudanças qualitativas no desempenho dos alunos. No entanto, tais transformações só poderão ser percebidas através do olhar atento do docente. Conforme destacam as Orientações da SME sobre os fundamentos desse instrumento:

> Esta ZDP é a área potencial de desenvolvimento cognitivo ('janelas de aprendizagens'), ou seja, um 'espaço' essencial de atuação da mediação pedagógica do professor para a efetivação de aprendizagens fundamentais para cada faixa etária. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2014, s/p).

A SME, por meio dessas Orientações, reconhece o aspecto limitador desse instrumento, alertando para a possibilidade de o professor encontrar outros aspectos a serem avaliados a partir das propostas de atividades realizadas com as crianças, e orienta-o a fazer o registro destes nos outros instrumentos de avaliação estabelecidos pela rede, pois destaca toda a complexidade de aprendizagens fundamentais a cada faixa etária.

Aqui é possível perceber a fragilidade do uso de um único instrumento como recurso avaliativo, sobretudo quando se fala de Educação Infantil, na qual o discurso proferido com relação à avaliação encontra amparo no registro do desenvolvimento integral do sujeito. A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança é apenas um recorte do amplo conjunto de aspectos que devem ser explorados, discutidos, propagados e avaliados com relação à criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Hoffmann (2012) posiciona-se de maneira crítica com relação a instrumentos de avaliação como a ficha ora aqui discutida. A autora acredita que esse formato avaliativo se manifesta

ISBN: 978-85-8126-090-7

muito mais numa perspectiva burocrática, de execução das obrigatoriedades da escola enquanto instituição educativa, do que proporcionando elementos e informações que possam contribuir efetivamente para o avanço dos educandos. A própria atribuição de um conceito por parte do professor sobre determinado aspecto do desenvolvimento engessa a oportunidade de debate acerca de um determinado aspecto que já fora definido mediante um determinado conceito. Ou seja, esse tipo de instrumento "[...] transforma a avaliação em preenchimento de registros sem significado pedagógico" (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Portanto, faz-se preciso que a avaliação, no contexto da Educação Infantil, não se torne prática baseada num *laissez-faire* aparentemente pedagógico. A avaliação e seus mecanismos devem ser cotidianamente problematizados e (re)pensados, pois o ato de avaliar exige compromisso pedagógico, que impele escola e professores ao que Freire (2007) chama de compromisso com o homem concreto.

4.1.2 Os relatórios semestrais

Os Relatórios Semestrais são indicados pela SME como consolidação dos registros de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança ao final de cada semestre. É utilizado também como mecanismo de *feedback* para as famílias e para a própria instituição escolar acerca da criança.

Tal preceito deve também orientar a elaboração do Relatório Individual, haja vista que nele os professores podem ampliar e contextualizar, além dos aspectos conceituados nas fichas, outras informações que visem contemplar a criança em sua integralidade, fornecendo à família maiores subsídios no que tange

à condição da criança em aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos, dentre outros.

Por isso, Hoffmann (2012) manifesta que, para a elaboração de um relatório, existem três passos fundamentais que devem ser seguidos e respeitados pelos educadores: investigação docente e outros dois princípios, sendo um o da provisoriedade e o outro da complementaridade. Em suma, tais fundamentos esclarecem sobre a necessidade da observação diária e atenta por parte do professor e que as informações examinadas não devem ser tomadas como definitivas, podendo ser complementadas por novas considerações que podem vir a ser percebidas posteriormente. Ou seja, avaliar é um convite para que o professor se lance no percurso individual de cada aluno, pois "[...] devem esses registros revelar as especificidades de cada criança, numa leitura positiva de suas peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades" (HOFFMANN, 2012, p. 75).

É importante enfatizar que, para o professor, os relatórios devem servir também como elemento de reorganização de objetivos e procedimentos em sala de aula, sendo o desenvolvimento da criança o enfoque principal. Conforme Libâneo (2005), o que é pedagógico deve ser carregado de intencionalidade, e a avaliação, bem como o trabalho com crianças pequenas, deve estar imbuída de intenções.

4.1.3 Os cadernos de registros diários e planejamento do professor

Outro instrumento utilizado pela rede de Fortaleza são os Cadernos de Registros Diários e Planejamento do Professor. Neste material, constam páginas destinadas aos registros indivi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

duais e da turma que devem ser feitos pelos professores ao longo das experiências vivenciadas.

Segundo orientações da SME:

> A característica desses primeiros registros não demanda uma escrita elaborada por parte do professor. Eles são produzidos no dia a dia, de modo rápido e prático, no sentido de fazer valer a função social da escrita – permitir a memória dos fatos vividos. Para isso, é necessário que esses registros sejam datados e, quando houver tempo, que sejam acrescidos, complementados com a percepção do professor sobre os fatos observados.

Nesse sentido, percebemos que, por trás dessa diretriz, há uma perspectiva de avaliação como documentação pedagógica, apontando para uma diversidade de registros como forma de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como também da prática pedagógica.

De acordo com Cervellati (2005, p. 27-28), a documentação pedagógica é "[...] o registro e a construção da memória de um grupo, tanto individual quanto coletiva. A memória não é passiva, mas construtiva, porque recorda, pesquisa, seleciona, reconstrói. Desse modo, parece claro que a documentação pedagógica, como prática no cenário da Educação Infantil do município, vem se transformando em um dos principais caminhos para buscar perceber a criança na grandeza de sua integralidade. O cotidiano da Educação Infantil é carregado de bastante dinamismo e documentar esse dia a dia parece ser uma experiência carregada da mesma natureza. Conforme Malaguzzi (1999), a criança é feita de cem linguagens. Que não seja, portanto, a avaliação no contexto escolar um instrumento utilizado para silenciá-las, mas sim para fortalecê-las e torná-las cada vez mais audíveis à educação.

4.2 Aproximações entre os instrumentos utilizados na rede pública de Fortaleza e o que dizem os documentos legais sobre a avaliação na Educação Infantil

A Resolução nº 5/2009 fixa as diretrizes curriculares para a Educação Infantil, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área e para a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Em seu artigo 10, define que:

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
> I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
> IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
> V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

O Parecer nº 20/2009 objetiva revisar as diretrizes, ratificando e exemplificando o que foi previsto nessa resolução. Dessa forma, traz em seu corpo o item número dez, que trata do processo de avaliação na Educação Infantil, enfatizando que "[...] não devem existir práticas inadequadas de verificação da apren-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil" (BRASIL, 2009a, p. 16). Luckesi (1998) compreende a possibilidade desse tipo de avaliação como uma intervenção tradicional, estática e de cunho disciplinador, quando na verdade o ato de avaliar deve perfazer-se dinâmico, sobretudo quando realizado com crianças pequenas.

Diante disso, o foco da avaliação na Educação Infantil incide sobre o registro, análise e acompanhamento, de forma que possibilitem os avanços das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Por isso, essa resolução, no primeiro inciso do artigo 10, esclarece sobre a necessidade de "[...] observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças". Isso demonstra que é a partir do cotidiano que o professor consegue se apropriar de insumos para compor informações acerca de seus alunos.

Sendo assim, a tarefa de avaliar exige que a escola e o professor, na qualidade de profissional responsável pela educação das crianças, utilizem de diversificados recursos de registro que possam vir a informar sobre o desenvolvimento da criança. Essa necessidade fica claramente explicitada no segundo inciso da resolução aqui discutida, quando incentiva a utilização de registros diversificados, por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns ou qualquer outro meio que, porventura, possa fornecer subsídios suficientes ao professor na compreensão das conquistas adquiridas por cada um de seus alunos.

Percebemos então aproximações com os instrumentos empregados pela rede municipal, pois são utilizadas diferentes formas de registrar, acompanhar, intervir e compartilhar com as famílias as conquistas das crianças, conforme se intenciona com o uso dos três instrumentos, tratando-os como complementares.

Apesar das críticas ao uso de fichas como instrumentos de avaliação, compreendemos, por intermédio dos documentos orientadores da SME, que a rede municipal a concebe como mais uma forma de registro do desenvolvimento e da aprendizagem da criança em complementaridade com outras formas de registro e consubstanciadas na observação crítica e criativa de todo o contexto de aprendizagem, especialmente das interações provocadas e vivenciadas.

Assim é possível entender que avaliar na primeira infância requer compromisso para que essa seja uma experiência de ordem formativa. Essa ideia encontra amparo na reflexão de Allal, Cardinet e Perrenoud (1986, p. 14), quando asseveram que a avaliação formativa é aquela que se compromete a "[...] orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem". Entretanto, a LDB 9.394/1996 entende que avaliar crianças pequenas deve pretender acompanhar e repensar o trabalho desenvolvido com elas, o que implica um envolvimento dos professores e da escola que está para além de um posicionamento em face de concepções de avaliação, pois prevê a necessidade de uma ação comprometida com o cotidiano revelado e vivenciado dentro da sala de aula de Educação Infantil.

É importante frisarmos que a Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013, deu nova redação à LDB, definindo, em seu artigo 31, regras comuns para a Educação Infantil:

> I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...] V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dessa forma, as diretrizes da rede municipal orientam que os instrumentos utilizados não pretendem classificar, rotular ou promover as crianças para o agrupamento seguinte, mas anseiam pelo acompanhamento dos processos vivenciados pelas crianças, garantindo oportunidades para se desenvolver e aprender.

De acordo com as análises aqui efetuadas, é possível perceber a aproximação existente entre os instrumentos utilizados nas escolas da rede pública de Fortaleza e o que é dito nos documentos legais sobre a avaliação na Educação Infantil. É importante fazer esse destaque, haja vista que os instrumentos legais têm por finalidade regular as práticas voltadas à Educação Infantil. No entanto, é sabido que não são poucas as escolas que ainda se ocupam de um processo avaliativo baseado nos documentos anteriormente citados. São inúmeros os avanços já conquistados no campo da avaliação da aprendizagem de crianças pequenas; nesse sentido, constatar que os instrumentos da rede municipal de ensino estão em consonância com o discurso apregoado pela base legal voltado à educação comprova que o direito da criança de ser percebida em sua globalidade pretende ser garantido.

5 Considerações finais

A prática de avaliar ainda se perfaz como um dos maiores pontos nevrálgicos da educação. Como bem afirma Luckesi (1998), o ato de promover a avaliação é diferente de julgar, pois o julgamento conceitua aquilo que é certo e errado. Todavia, o autor pontua que o errado é também excluído. Por isso, ao avaliar alguém, é preciso perceber, primeiramente, tal experiência como um ato de amor. "A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista

dar-lhe suporte de mudança, se necessário" (LUCKESI, 1998, p. 172).

Portanto, práticas avaliativas classificatórias, excludentes ou com conceitos previamente definidos devem ser extirpadas da Educação Infantil, que precisa, cada vez mais, estabelecer-se como lócus de acolhimento e de (re)construção de possibilidades e potencialidades. Pensar em avaliar, através do uso de diversificadas fontes documentais, relatórios, registros diários e fichas, é uma tentativa de abarcar tudo aquilo que a criança tem a nos revelar.

No entanto, é também refletir sobre os processos de ensinar e aprender, o que significa que, ao longo da experiência avaliativa, ocorre a oportunidade de uma construção da educação na condição de coletividade, modificando crianças, professores e escola. Essa reflexão vai ao encontro do pensamento de Freire (1998, p. 96) ao lealdar que "[...] a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências".

Concebemos que este trabalho teve limitações para compreendermos e captarmos as concepções expressas nesses instrumentos e documentos. Contudo, aponta para a necessidade de pesquisas que compreendam as concepções dos professores, das famílias e das próprias crianças sobre os instrumentos que expressam suas conquistas, o trabalho pedagógico realizado e até mesmo suas dificuldades e necessidades. Portanto, acreditamos que futuras pesquisas que investiguem essa prática na rede municipal se complementem aos estudos aqui iniciados, a fim de aprofundar as reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil, afastando práticas avaliativas que tendem a classificar, expor, constranger e rotular as crianças.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2009.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Aceso em: 4 out. 2015.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009* – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Senado, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.

CERVELLATI, M. Teoria e pratica della documentazione nella progettazione educativa. In: MAZZOLI, F. *Documentare per do-*

cumentare. Experienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna. Regio e Emilia Romagna: Opera SRL, 2005. p. 23-25.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola*: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KUHLMANN, M. J.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

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

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

ISBN: 978-85-8126-090-7

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. *Apresentação e orientações para o uso das Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. 2014. Disponível em: <http://sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/noticias-sme/noticias-destaque/1415-sme-apresenta-as-fichas-de-acompanhamento-do-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca-utilizadas-pela-educacao-infatil>. Acesso em: 4 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVALIAÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO CEARÁ: INICIATIVAS FEDERAIS E ESTADUAIS EM EVIDÊNCIA

MELGAÇO, Lucas da Silva
Mestrando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). Professor da Educação Básica vinculado à Secretaria de Educação do município de Maracanaú/CE.
E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima
Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). E-mail: isabelfil@uol.com.br

SILVA, Sebastiana Florentino da
Professora da Educação Básica do município de Maracanaú/CE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). E-mail: sebastianasilva1616@gmail.com

DANTAS, Larissa Martins
Professora da Educação Básica do município de Maracanaú/CE. Mestra em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC).
E-mail: dantas.larissa@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta os históricos, as características e as estruturas de quatro sistemáticas de cunho nacional e regional que avaliam a alfabetização, a saber: a Avaliação Nacional da Alfabetização, a Provinha Brasil, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará e a Provinha do Programa de Alfabetização na Idade Certa. Observa-se, ainda, seus percursos metodológicos na produção de indicadores que conduzam com eficiência o processo de alfabetização de crianças. Levando em consideração que todas se tratam de avaliações que mensuram a alfabetização, a pesquisa parte do pressuposto da (in)existência de diálogos que complementem a efetivação de suas propostas. Para tanto, o trabalho objetiva: discutir sobre avaliação educacional, mais especificamente em seu caráter externo; debater sobre alfabetização e letramento; explicitar os históricos, as características e a estrutura da Avaliação Nacional

ISBN: 978-85-8126-090-7

da Alfabetização, da Provinha Brasil, do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará e da Provinha do Programa de Alfabetização na Idade Certa; fazer um comparativo entre essas quatro sistemáticas na promoção da alfabetização. A metodologia da pesquisa, com abordagem qualitativa, configura-se como bibliográfica (OLIVEIRA, 2007); documental (CELLARD, 2008); e descritiva (TRIVIÑOS, 1987). Como principais resultados, no que tange ao objeto deste estudo, foi possível identificar quadros semelhantes ocorridos tanto na esfera estadual como na federal, as quais apresentam avaliações que estão interligadas a programas específicos de apoio à alfabetização e à formação de professores, vendo na avaliação periódica um excelente instrumento de monitoramento das ações executadas.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Formação de professores.

ABSTRACT

The present study presents the historical, the characteristics and structures of four systematic nature of national and regional that assess the Literacy, namely: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, the Permanent System of Basic Education Evaluation of the State of Ceará (PSBEESC-Alfa) and Provinha do Paic (Literacy Program at the Right Age). It can also be observed, their methodological courses in production of indicators that lead to efficiency the literacy process of children. Taking into account that all these evaluations that measure literacy, research based on the assumption of (in)existence of dialogs that complement the effectuation of its proposals. For this reason, we chose as objectives of work discuss educational assessment, more specifically in its external character; discuss about literacy and the social use of language; explain the historical, the characteristics and structure of ANA, Provinha Brasil, PSBEESC and Provinha do Paic; make a comparison between the ANA, the PSBEESC, Provinha do Paic and Provinha

Brasil in promoting literacy. The research methodology, based on a qualitative approach, it configures itself as bibliographic (OLIVEIRA, 2007); documentary (CELLARD, 2008); and descriptive (TRIVIÑOS, 1987). As main results, in terms of the object of this study, it was possible to identify similar frames occurred both at the state level as federal. Both evaluations are linked to specific programs to support literacy and the training of teachers. The periodic assessment is seen as an excellent tool for monitoring the actions performed.

Key-words: Assessment. Literacy. Training of teachers.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Na busca de informações que possibilitem visualizar, identificar e intervir sobre os problemas relacionados ao fracasso da educação brasileira, a configuração estrutural e pedagógica escolar nacional preza a avaliação como fator essencial na busca pela qualidade educacional. Assim, pesquisas sobre avaliação – interna e externa – do rendimento escolar têm se desencadeado por toda a cultura historicamente construída, especialmente nas últimas duas décadas.

Este estudo busca apresentar os históricos, as características e estruturas de quatro sistemáticas de cunho nacional e regional que avaliam a alfabetização, a saber: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece-Alfa) e a Provinha do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). Observaremos, ainda, seus percursos metodológicos na produção de indicadores que conduzam com eficiência o processo de alfabetização de crianças, de modo a fazer comparativos entre elas, tendo como pressuposto a (in)existência de diálogos que complementem a efetivação de suas propostas. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos:

1. Discutir sobre avaliação educacional, mais especificamente em seu caráter externo;
2. Debater sobre alfabetização e letramento;
3. Explicitar os históricos, as características e a estrutura da ANA, da Provinha Brasil, do Spaece e da Provinha Paic;
4. Fazer um comparativo entre a ANA, o Spaece, o Paic e a Provinha Brasil na promoção da alfabetização.

A pesquisa configura-se como bibliográfica, pois se vale de "[...] estudo direto em fontes científicas" (OLIVEIRA, 2007,

p. 69); documental, visto que se beneficia da percepção do processo de maturidade, bem como de enriquecimento de conceitos, grupos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008); e descritiva, visto que, segundo Triviños (1987, p. 101), "[...] essa tipologia tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Assim, a abordagem será de cunho qualitativo, pois pretendemos realizar análises e comparativas das estruturas e organização das avaliações externas voltadas para avaliar a alfabetização de crianças: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil, ambas de cunho nacional, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece Alfa) e Provinha do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), de cunho regional. Os resultados possibilitarão possíveis intervenções para a melhoria e qualidade educacional.

O estudo trata-se de uma primeira aproximação ao tema, tendo elencado aportes teóricos que vêm trabalhando tal temática. Desse modo, trazemos uma literatura que versa sobre o fenômeno das avaliações externas, bem como acerca dos processos de alfabetização, buscando unir tais temáticas na consecução de programas/projetos de avaliação que caminhem de modo similar, lançando luz sobre suas semelhanças e diferenças.

2 Concepções sobre avaliação educacional

Desde o início do século XX, estudiosos têm despendido esforços em aprofundar o conceito, as funções e as características da avaliação. O autor norte-americano Ralph Tyler é considerado o pai da Avaliação Educacional, pois, além de ter denominado

ISBN: 978-85-8126-090-7

tal nomenclatura, modificou a forma de se pensar a aferição de conteúdos dos alunos no sistema escolar, propondo uma avaliação orientada por objetivos. A partir de seus estudos, uma série de autores se destacaram e aprofundaram seus conceitos, estabelecendo as linhas gerais da avaliação, o papel do avaliador, os instrumentos e as técnicas (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; VIANNA, 2000).

Freitas et al. (2009) nos auxiliam na organização da avaliação educacional, dividindo-a em três níveis de atuação, bem como apresentando a importância de articulação entre eles: a avaliação de ensino-aprendizagem (que ocorre em sala de aula), a avaliação institucional (sob a responsabilidade da instituição como um todo) e a avaliação de sistemas.

A avaliação de ensino-aprendizagem diz respeito à avaliação realizada em sala de aula que tem como objetivo o acompanhamento escolar do aluno. Para Fernandes (2009), essa avaliação é de responsabilidade exclusiva dos professores e da escola. Freitas et al. (2009) citam como processos mais conhecidos de avaliação da aprendizagem: os testes padronizados, as provas feitas pelo professor e um conjunto de atividades avaliativas, incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas ao texto, provas informais de domínio da aprendizagem, *feedback*, dentre outras.

De acordo com Andriola (2004), a avaliação institucional é um processo que permite a reflexão sobre a realidade estudada e que exige de todos os atores envolvidos o compromisso com o conhecimento e o consequente aprimoramento da realidade observada.

O terceiro nível de avaliação educacional contempla a avaliação em larga escala e a avaliação de políticas, trata-se da avalia-

ção de sistemas educacionais (ou em larga escala), cuja finalidade é orientar as políticas públicas. Freitas et al. (2009) explicam que cabe ao Estado, em âmbito nacional, estadual ou municipal, regular a qualidade da Educação, bem como implantar medidas que garantam equidade no processo educacional.

Ademais, consoante os autores, a ideia é que os resultados de uma avaliação em larga escala sejam encaminhados à escola, para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar esses dados, validá-los e encontrar formas de melhoria, inclusive, para a avaliação realizada pelo professor em sala de aula.

Conforme Souza (2013, p. 165), "[...] a avaliação pode mostrar onde os alunos não tiveram sucesso e necessitam de maiores esclarecimentos ou de uma nova forma de ensino para desenvolver suas aprendizagens". Desse modo, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um ponto de partida, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional.

Neste trabalho, abordaremos a avaliação em seu contexto externo, mais especificamente, como pontuado anteriormente, as avaliações que mensuram os níveis de alfabetização de crianças regularmente matriculadas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Entre essas avaliações, destacaremos a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental[1]; a Provinha Brasil, aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental de forma diagnóstica, a qual também integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a avaliação do Siste-

[1] Por ocasião da assinatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por estados e municípios brasileiros, passou a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desde 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ma Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece-Alfa), igualmente aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental; e a Provinha do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) que, assim como as duas anteriores, é aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, todavia de forma diagnóstica. Essas duas últimas se limitam apenas ao sistema público de ensino do Estado do Ceará. Antes de conhecer um pouco mais sobre cada uma dessas avaliações, é necessário compreender a área em que tais avaliações se delimitam e buscam diagnosticar, qual seja: o processo de alfabetização.

3 Alfabetização e letramento, conceitos que se completam

A alfabetização é uma fase que deve ser conduzida de forma que o alfabetizando obtenha êxito nesse processo. Essa fase corresponde ao início de construção da língua escrita do indivíduo. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96), a alfabetização "[...] deve ser iniciada pela criança aos seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental I" (BRASIL, 1996), devendo ser esse processo executado de forma a garantir, de fato, que a criança obtenha o conhecimento do alfabeto.

Para que isso ocorra, o alfabetizador deve trabalhar o processo de obtenção do alfabeto pelo indivíduo, de forma consciente de que esse processo é muito importante, pois irá fazer parte da vida do educando e estará presente em seus momentos de convívio em sociedade. No entanto, a alfabetização não se restringe apenas em codificar e decodificar. Há uma série de componentes essenciais e indispensáveis que também fazem parte desse processo. Soares (2003), citada por Simonetti (2007, p. 17), defende que:

> Aprender a ler e escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar num lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos.

Diante do citado, podemos afirmar que são necessárias grandes habilidades por parte do alfabetizador no que diz respeito ao ensino da língua escrita para concretização da obtenção do alfabeto pelo discente.

Ainda nessa linha de pensamento, podemos destacar o letramento, que se caracteriza como algo além da perspectiva da alfabetização, como a vivência e uso da cultura escrita e falada no cotidiano do indivíduo. Não é apenas obter o conhecimento do alfabeto para se considerar alfabetizado e/ou letrado, é a união dessas duas partes, alfabetização e letramento, que permitirá a obtenção desse *status* ante a sociedade.

Nessa perspectiva, de acordo com os apontamentos sobre o ensino de língua materna contidos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, subentendemos que alfabetização e letramento "[...] implica ampliar a competência comunicativa dos aprendizes, isto é, a competência gramatical e a competência textual, considerando o nível de ensino e aprendizagem da língua (FORTALEZA, 2011, p. 197- 198)".

A escrita faz parte da vida do indivíduo. Quando nasce, após os primeiros anos, inicia-se seu processo de aprendizado da língua falada e, consequentemente, a aquisição dos sinais gráficos – alfabeto – que irão reproduzir sua fala através da escrita. A partir desse momento, a escrita estará presente de forma direta no seu cotidiano.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nessa lógica, o sujeito se utilizará da escrita nas mais diversas situações, em especial, como forma de se comunicar, organizar melhor o pensamento, difundir ideias e informações, além de manter relações sociais.

É preciso que o professor desenvolva estudos contínuos na área de alfabetização e letramento, que tenha conhecimentos acerca do trabalho docente, de didáticas e de metodologias, como também que esteja em constante atualização de conhecimentos.

Nesse sentido, propondo garantir a alfabetização de crianças no início do ciclo escolar ou ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, diversos programas de formação continuada são desenvolvidos em âmbito municipal, estadual e federal.

Esses programas possuem como objetivo assegurar a alfabetização escolar dentro do ideal. Desse modo, são promovidas formações teóricas/práticas de professores, de modo que tais profissionais estejam aptos para atuar nas séries de maior desenvolvimento da alfabetização e do letramento; garantia de material didático adequado; além de acompanhamento sistemático dos resultados alcançados.

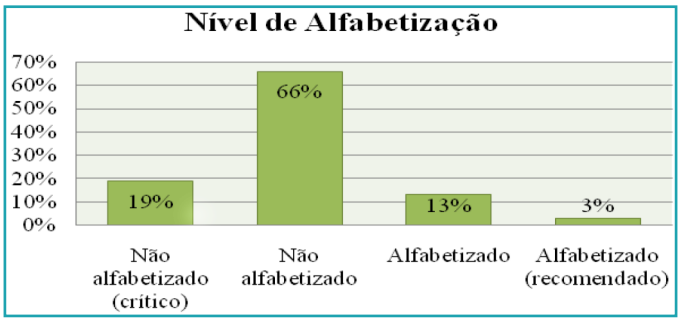
Assim, no âmbito do Ceará, faremos uma breve contextualização dos dois maiores programas de formação desenvolvidos nas séries iniciais perpetrados no estado.

3.1 O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

No ano de 2004, por ocasião da criação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, constituído por diversos órgãos, entre eles: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (Aprece), a

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e diversas universidades cearenses, foram realizadas pesquisas sobre alfabetização de crianças nos municípios cearenses, cujos resultados levaram a dados preocupantes. Segundo o relatório divulgado, o estudo revelou uma situação de alfabetização crítica (Figura 1).

Figura 1 – Níveis de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Relatório final do Comitê para Eliminação da Alfabetização Escolar (Adaptado) (2006).

Por meio dos resultados, pôde-se observar o quanto estava crítica a situação educacional na perspectiva do ler e escrever no estado cearense. Assim, a Undime/CE e a APRECE, com apoio do Unicef, idealizaram e criaram um programa de alfabetização por meio de um acordo de cooperação mútua entre estado e municípios: o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), inicialmente aderido por 56 municípios. Mais tarde, em 2007, a execução do programa foi assumida oficialmente pelo Governo do Estado do Ceará, tornando-se uma política pública, momento

ISBN: 978-85-8126-090-7

em que todos os municípios fizeram o pacto de adesão (CEARÁ, 2012).

Diante disso, por meio do regime de cooperação, "[...] o programa foi organizado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil", adotando como principal objetivo "[...] alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade" (CEARÁ, 2012, p. 17). Nesse contexto, "[...] a cooperação integra várias linhas de ação, com intervenções sistêmicas que objetivam potencializar a capacidade dos municípios de gerarem bons resultados na alfabetização de crianças" (CEARÁ, 2012, p. 29).

Por intermédio da observação da potencialidade do Paic em relação à eliminação do analfabetismo escolar no Estado do Ceará, o Governo Federal propôs a criação de um programa de características idênticas, mas de alcance nacional. Desse modo, em 2012, foi instituída a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

3.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Em 2012, sob influência das experiências de alfabetização de crianças realizadas pelo Governo do Estado do Ceará, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Diferentemente do Paic, que promove suas ações apenas no estado de origem – Ceará –, o Pnaic propõe a alfabetização de crianças em âmbito nacional. Assim, foi assinado um acordo – pacto – entre Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios, no sentido de fortalecer e garantir a alfabetização de crianças até os 8

anos de idade, ou 3º ano do Ensino Fundamental, momento este que fecha o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Segundo o programa, ao assinar o acordo, os envolvidos se comprometem com a alfabetização de crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; além de colaborar, junto ao Inep, na aplicação de avaliações universais aos formandos do ciclo de alfabetização, cabendo aos estados o apoio para com os municípios na implementação e desenvolvimento do programa (BRASIL, 2012).

Ainda, para a concretização dos objetivos, de acordo com a cartilha de orientação do programa (BRASIL, 2012), a estrutura do Pnaic foi pensada de modo a desenvolver as ações do programa dentro de quatros eixos, a saber:

I- Formação continuada de professores alfabetizadores;
II- Materiais didáticos e pedagógicos;
III- Avaliações;
IV- Gestão, controle social e mobilização.

Vejamos o esquema a seguir:

Figura 2 – Eixos estruturantes do Pnaic

Fonte: Brasil (2012, p. 12).

ISBN: 978-85-8126-090-7

O eixo III faz referência à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual integra o Saeb. Adiante, focaremos o estudo nesse eixo, com o intuito de fazermos comparativos dessa avaliação com as demais provas aplicadas em níveis semelhantes e que igualmente competem para o acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito desses programas, bem como dos níveis de alfabetização das crianças beneficiadas com a educação pública escolar.

4 Avaliações da alfabetização: histórico, características e estrutura

4.1 A Provinha Paic

A Provinha Paic surgiu por consequência da implantação do Paic. Esse instrumento faz parte de um dos eixos do programa: o de avaliação. Ela possui como objetivo avaliar, de forma diagnóstica, as aprendizagens dos alunos que compõem as séries de 2º ano do Ensino Fundamental, os quais serão os beneficiados pelas ações do Paic durante todo o ano letivo. Por se tratar de uma avaliação diagnóstica, essa prova busca proporcionar indicadores de níveis de alfabetização nos quais se encontram as crianças aos professores, gestores escolares, secretaria de educação e demais interessados. Esses indicadores servirão de base para a condução do trabalho docente, de modo a promover a regulação da aprendizagem, como afirma Perrenoud (1998).

De posse dos resultados da aplicação da avaliação diagnóstica do Paic, ao início do período letivo, os envolvidos no processo educacional planejam e realizam ações tendo como foco a mudança qualitativa desses resultados ao longo do ano.

No sentido de observar a concretização do trabalho desenvolvido, ao final do período letivo é aplicada uma avaliação

de caráter externo, universal e censitário aos alunos participantes do programa. Essa avaliação mostrará o que foi concretizado por meio das ações planejadas e desenvolvidas durante o ano no que alude à alfabetização das crianças. Estamos nos referindo ao Spaece-Alfa.

4.2 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece-Alfa)

Em decorrência dos baixos níveis de alfabetização no estado e por ocasião da criação do Paic:

> Em 2007 [...], a Secretaria de Educação realizou uma avaliação da capacidade de leitura dos alunos da rede pública do 2º ano do Ensino Fundamental por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (Spaece Alfa). De caráter universal, a prova proporcionou uma linha de base para avaliação do Paic ao longo dos anos. (CEARÁ, 2012, p. 30).

O Spaece é uma avaliação externa e censitária aplicada anualmente nos 2º (Spaece-Alfa), 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das escolas públicas estaduais e municipais do Ceará. Vale ressaltar que as demais séries são avaliadas de forma amostral[2].

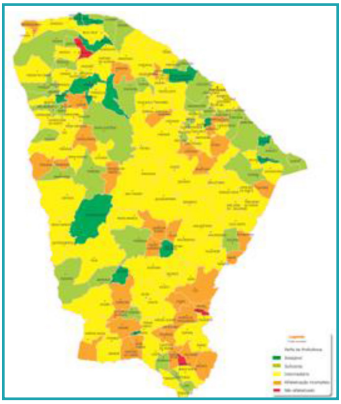
Os resultados dessa avaliação são organizados em escalas que são utilizadas para verificar em qual dos cinco níveis de alfabetização as crianças se encontram. Cada nível de alfabetização é representado por uma cor. Assim, a cor vermelha expressa o nível de não alfabetizado; a cor laranja, o de alfabetização incompleta; a cor amarela, o de alfabetização intermediária; a cor verde-clara, o de alfabetização suficiente; a cor verde-escura, de desejável.

[2] A partir de 2013, as turmas de 2ª e 3ª série do Ensino Médio também passaram a ser avaliadas de forma amostral.

ISBN: 978-85-8126-090-7

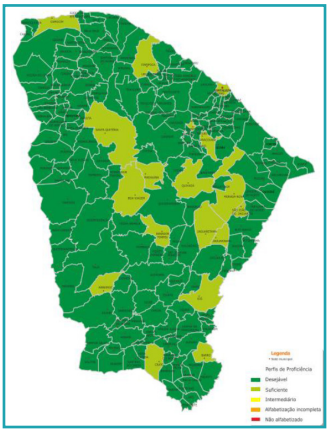
Nas figuras adiante, vejamos a exemplificação dos resultados dos municípios na escala de proficiência por cor, comparando o ano de 2007 com o de 2013, que foram, respectivamente, o ano de início e o de edição divulgada mais recente do programa:

Figura 3 – Mapa dos resultados (Spaece-Alfa 2007)



Fonte: Ceará (2008).

Figura 4 – Mapa dos resultados (Spaece-Alfa 2013)



Fonte: Ceará (2014).

De acordo com as figuras, verificamos que, na primeira aplicação do Spaece-Alfa, a maioria dos municípios apresentava o nível intermediário de alfabetização, segundo a escala de cores. Após alguns anos de desenvolvimento desse sistema de avaliação, verificamos uma significativa melhora desses níveis. Nesse sentido, constata-se que, em 2013, a maioria dos municípios já apresentava o nível desejado de alfabetização.

4.3 A Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Governo Federal. Ela possui caráter diagnóstico e é aplicada em âmbito nacional, nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, duas vezes ao ano: uma no início e outra no final do período letivo.

Essa prova objetiva averiguar o desenvolvimento dos conhecimentos referentes à alfabetização e ao letramento em Português e em Matemática dos alunos que foram submetidos ao processo de alfabetização por, no mínimo, um ano. A elaboração do instrumento avaliativo é realizada mediante as matrizes de referência de Língua Portuguesa e de Matemática. Vale ressaltar que a prática dessa avaliação não é obrigatória e que sua data de aplicação é definida a critério do sistema de ensino.

4.4 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A ANA é de caráter externo, universal e censitário. Tem como objetivo diagnosticar o domínio das habilidades dos alunos das escolas públicas municipais ao final do 3º ano do Ensino Fundamental – final do ciclo de alfabetização – em Língua Por-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tuguesa e Matemática. Porém, além disso, é necessário verificar outros fatores que contribuem no processo educacional, logo, "[...] espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem" (BRASIL, 2013, p. 7). Assim, os objetivos dessa sistemática são:

> 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. (BRASIL, 2013, p. 7).

Atualmente, a ANA integra o Saeb, juntamente com a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou "Prova Brasil", como é comumente conhecida.

5 Resultados

Ao analisar a literatura da área e confrontá-la com os documentos base que norteiam cada uma das referidas avaliações, pudemos observar semelhanças e diferenças entre as quatro avaliações.

Todas voltam-se para a fase de alfabetização do aluno, na tentativa de auxiliar o professor no processo de aquisição da leitura e escrita, norteando ações e apontando melhores encaminhamentos. Outro ponto em comum é o fato de termos avaliações que se preocupam com o diagnóstico e, posteriormente, com o uso dos resultados alcançados com tal diagnóstico, na medida em que busca observar se houve ou não evolução dos aprendizes.

A fim de sistematizar nossa pesquisa, *a priori* buscamos identificar as diferenças entre as avaliações de cunho federal e, posteriormente, aquelas de cunho estadual, com o fito de prover os subsídios necessários para uma análise completa das quatro avaliações aqui pretendidas.

As principais diferenças entre a Provinha Brasil e a ANA estão relacionadas ao tipo de informações produzidas e ao objetivo de cada uma delas. Reforça-se, assim, a ideia de que a proposta da Provinha Brasil seja uma avaliação diagnóstica – um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

Tal qual o Saeb e a Prova Brasil, a ANA é uma avaliação externa, ou seja, existe sempre um aplicador externo à rede e aos alunos que participam do processo de avaliação, sendo o Inep o responsável pela aplicação. No caso da Provinha Brasil, o aplicador pode não ser externo, pois a própria rede escolar tem a opção de aplicar os instrumentos.

Na ANA, o processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são de responsabilidade do Inep. No entanto, em função do uso de metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos. Já no caso da Provinha Brasil, o processamento e a interpretação dos resultados podem ser feitos pelas próprias redes, pois sua metodologia de aplicação permite uma leitura e interpretação imediata dos resultados por parte dos professores e gestores das redes.

As avaliações estaduais, por sua vez, possuem características semelhantes às de caráter federal. Enquanto a Provinha Paic vincula-se a uma concepção de avaliação diagnóstica, que permite inferências do professor ao longo do processo de alfabetização, o Spaece-Alfa complementa esse diagnóstico se fazendo valer da avaliação externa promovida no fim do ano letivo. Esta,

ISBN: 978-85-8126-090-7

de caráter externo, visando às políticas educacionais do setor, enquanto aquela situa-se no âmbito da prática pedagógica. As quatro avaliações buscam utilizar os resultados na melhoria da qualidade educacional.

O uso dos resultados das avaliações (internas e externas) compreende a disseminação, leitura e interpretação desses processos que ocorrem após todo o ciclo de planejamento e execução das várias atividades avaliativas e etapas que as compõem. A disseminação pode ser compreendida como a divulgação das informações, que, por sua vez, deve permitir a apropriação significativa dos resultados por parte dos interessados, que os usarão em prol do aprimoramento do objeto avaliado (ANDRIOLA, 1999).

6 Considerações finais

As discussões sobre os problemas da Educação Básica brasileira nos últimos anos têm sido pautadas sob a égide dos sistemas de informação, os quais coletam e disponibilizam os dados, gerando, assim, questionamentos e incitando novos estudos. O problema crônico da alfabetização tem trazido à tona novas estratégias de atuação, incidindo em programas específicos e avaliações sistemáticas. O uso de avaliações na prática escolar tem se modificado nos últimos anos, o que altera inúmeros elementos constituintes do sistema de ensino.

No que tange ao objeto deste estudo, foi possível identificar quadros semelhantes ocorridos tanto na esfera estadual como na federal, em que as avaliações estão interligadas a programas específicos de apoio à alfabetização e à formação de professores, enxergando na avaliação periódica um excelente instrumento de monitoramento das ações executadas.

Cabe ressaltar um questionamento quanto à quantidade excessiva de diagnósticos e à relação direta (ou não) a mudanças reais nas práticas escolares que influenciem positivamente o objeto avaliado, conferindo-lhe a real melhoria da qualidade educacional.

Referências

ANDRIOLA, W. B. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 22, n. 39, p. 45-55, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio*: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, out./dez. 1999.

BRASIL. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Educação Infantil – políticas e desafios – LDB 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Ministério da Educação. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

CEARÁ. Assembléia Legislativa do Estado. *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar*: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

CEARÁ. Programa Alfabetização na Idade Certa. *Mapa de Alfabetização do Estado do Ceará*: resultado do SPAECE-ALFA 2007. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2008. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/spaece_alfa_mapas/spaece_alfa_2007.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

CEARÁ. Programa Alfabetização na Idade Certa. *Mapa de Alfabetização do Estado do Ceará*: resultado do SPAECE-ALFA 2013. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/100-=-mapa-do-spaece2013-?download-637%3A2ano2013>. Acesso em: 5 out. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem*: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará. Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Fortaleza: Seduc, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso...* Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza*. Fortaleza: SME, 2011. 2 v.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

IZUMI, R. Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa. *Plataforma do letramento*. 2015. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: 5 abr. 2015.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMONETTI, A. *O desafio de alfabetizar e letrar*. Fortaleza: Imeph, 2007.

SOUZA, M. A. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A. et al. (Org.). *Ciclo de debates*: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional*: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FUNÇÕES E FORMAS DE SE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTANA, Maria Tavares
Professora da Educação Infantil da Escola Sinobilina Peixoto, da rede pública municipal do Crato. E-mail: klelmatavares@gmail.com

OLIVEIRA, Edivone Meire
Doutora em Educação, Universidade Regional do Cariri (Urca), professora adjunta. E-mail: edivonemeire@yahoo.com.br

RESUMO

A avaliação na Educação Infantil não tem a função de medir, comparar, classificar, aprovar ou reprovar, mas sim de proporcionar ao professor uma melhor compreensão sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e sobre o trabalho pedagógico por ele oferecido. Diante disso, objetivou-se analisar as concepções e práticas das professoras de uma instituição de Educação Infantil sobre avaliação de crianças pequenas. Especificamente, buscou-se conhecer o ponto de vista das professoras acerca da importância e função da avaliação na Educação Infantil; conhecer suas formas de avaliar; e apontar os instrumentos avaliativos por elas utilizados. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, acrescida de um estudo de caso, em uma escola pública municipal do Crato, com as professoras das turmas do Infantil II, III e V, que foram entrevistadas. Conclui-se que ainda é essencial analisar e refletir sobre: a formação dos professores para avaliar bem na Educação Infantil; a instituição escolar, sua estrutura física e pedagógica; a quantidade de crianças em sala de aula; e a elaboração e utilização de métodos e instrumentos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Concepções e Práticas Docentes.

ABSTRACT

The evaluation in the Early Childhood Education does not have the function to measure, compare, classify, approve or disapprove, but rather to give to the teacher a better understanding about the children's learning and development, and on the pedagogical work offered by him. Therefore, the aim was to analyze the teachers' conceptions and practices about evaluation of small children of an Early Childhood Education Institution. Specifically, it was looked for to know the teachers' point of view about the importance and function of the evaluation in the early childhood education; to know their forms of evaluating and; to point the evaluative instruments used by them. Therefore, we accomplished a bibliographical research, added a study case in a municipal public school of Crato, with the teachers of the classes of Childhood II, III and V, which were interviewed. We conclude that it is still essential to analyze and reflect on: the formation of teachers to evaluate well in Early Childhood Education; the school institution, its physical and pedagogical structure; the number of children in the classroom; and the development and use of methods and evaluative tools.

Key-words: Evaluation. Early Childhood Education. Conceptions and teaching practices.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Tradicionalmente, a avaliação educacional tem sido realizada com a finalidade de conferir, verificar, diagnosticar, classificar, dentre outras. A cultura de que avaliar é testar por meio de provas e notas ainda está presente em muitas de nossas escolas. Parece que a superação dessa realidade não tem ultrapassado a fronteira do discurso, sobretudo na Educação Infantil. Faz-se necessária a reflexão e a ampliação desse conceito para a compreensão de que a avaliação deva ser um processo contínuo que se constrói e se desenvolve diariamente para subsidiar as devidas intervenções que se fizerem necessárias à melhoria do processo educacional.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, no artigo 31, determina que a avaliação na Educação Infantil deva ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, não tendo o objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental.

Portanto, a avaliação na Educação Infantil precisa ser mediada pela construção do desenvolvimento integral infantil. Logo, não tem a função de medir, comparar, classificar, aprovar ou reprovar, mas a função de proporcionar ao professor uma melhor compreensão sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e sobre o trabalho pedagógico por ele oferecido, a fim de superar as dificuldades encontradas.

De acordo com Vasconcelos (2000), na Educação Infantil, a avaliação deve se pautar basicamente pela observação e registro. A observação é uma forma de avaliação muito importante, pois através dela o professor acompanha o desenvolvimento e as aprendizagens da criança no seu cotidiano. Em geral, as observações realizadas pelos professores em sua sala de referência

devem ser registradas para análises posteriores e socialização com as famílias. O relatório individual é um tipo de registro, dentre tantos outros, que deve ser feito a partir das observações das aquisições das crianças, mediante as atividades realizadas no âmbito escolar.

Porém, a avaliação ainda se constitui em grande desafio que supõe constantes reflexões e discussões, tendo em vista que muitos professores costumam avaliar suas crianças de forma semelhante aos modelos do Ensino Fundamental, ou seja, ainda há docentes que utilizam provas escritas e outros instrumentos e meios empregados para avaliar as crianças maiores. Com isso, desconsideram as particularidades da primeira infância e não atendem aos objetivos propostos pela legislação vigente para a Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança, e não a escolarização. Faz-se necessária a observação dos pontos comuns e das diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Diante disso, objetivamos analisar as concepções e práticas das professoras de uma instituição de Educação Infantil sobre avaliação educacional de crianças pequenas. Especificamente, buscou-se conhecer os pontos de vista das professoras a respeito da importância e da função da avaliação na Educação Infantil; conhecer suas formas de avaliar; e apontar os instrumentos avaliativos utilizados.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, acrescida de um estudo de caso, em uma escola pública municipal do Crato, com as professoras das turmas do Infantil II, III e V, as quais foram entrevistadas. Posteriormente, as informações foram analisadas à luz das contribuições de Haydt (1995), Hoffmann (1996, 2012), Nicolau (1995), dentre outros.

Finalmente, com este trabalho, pretendemos contribuir com a discussão sobre avaliação na Educação Infantil, na espe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

rança de que, num futuro próximo, os profissionais desse nível de educação consigam avaliar suas crianças com mais segurança e eficiência.

2 Avaliação na educação infantil

A avaliação da aprendizagem compõe o processo ensino/aprendizagem, sendo, portanto, uma prática pedagógica que demanda formação apropriada dos professores. Logo, a avaliação é necessária para que os profissionais da educação tenham condições de refletir, questionar e transformar suas ações, além de oferecer ao discente a possibilidade de se autoavaliar. De acordo com Hoffmann (1996, p. 18), a avaliação é uma "[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando na sua trajetória de construção do conhecimento".

Luckesi (2005) entende que a avaliação deve ser: diagnóstica, processual, dinâmica, inclusiva e democrática. Primeiro, porque é necessário diagnosticar as condições de aprendizagem do estudante para se pensar nas tomadas de decisões a serem efetivadas para a promoção dos avanços necessários em dado assunto. É necessário também atentar que os conhecimentos ou habilidades ainda não adquiridos em um momento poderão ser construídos em outro momento, a partir de intervenções pedagógicas adequadas, por isso a avaliação deve ser processual e dinâmica. Além disso, precisa ser inclusiva e democrática, não classificando os educandos em melhores ou piores, procurando estratégias para que todos possam aprender o que se fizer imprescindível para o seu próprio desenvolvimento.

Nossa experiência mostra que a avaliação, quando realizada para disciplinar, punir e classificar, gera grande aflição nas crianças, o que pode alterar os resultados esperados, até mesmo

daquelas que já mostraram competência nos assuntos em andamento. Na "pedagogia do exame", quando se utilizam somente instrumentos de verificação dos conteúdos ensinados, que são as provas ou os testes, as crianças não têm oportunidade de mostrar o que realmente aprenderam e o que já está em processo de aprendizagem, porque não importa o processo de aprendizagem, e sim os resultados obtidos no momento das provas (LUCKESI, 2005).

Demo (2008, p. 3) chama a atenção para a existência de dois tipos de qualidade em avaliação, que são igualmente importantes: a qualidade formal e a qualidade política: "[...] a primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. O autor explica que a qualidade formal diz respeito às técnicas e ao aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, ou seja, aos meios de se avaliar:

> A qualidade formal poderia significar a perfeição na seleção e montagem de instrumentos, como acontece, por exemplo, no campo tecnológico. A tecnologia concretiza a capacidade humana de inventar instrumentalidades capazes de solucionar os problemas colocados à vista. A técnica é intrinsecamente um fenômeno de montagem de instrumentos. Diz-se formal porque não está afeita necessariamente a conteúdos determinados. Como o método, que não se esgota em uma aplicação. Ao contrário, é percebido como uma forma capaz de ser replicada indefinidamente nos casos previstos [...]. (DEMO, 2008, p. 3-4).

A qualidade política, que se refere às finalidades da educação e aos conteúdos, é um fenômeno participativo, por isso é político. O autor enfatiza que, sem a participação, não existe avaliação qualitativa. Esse tipo de avaliação não ocorre somente em um momento, pois é uma ação concretizada no cotidiano escolar, através de atividades participativas e significativas propostas por professores e alunos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Compreendemos que o saber elaborado pelo aprendiz deve ser respeitado e também deve servir de reflexão para o educador, para que este promova o progresso do aluno, mediante novas e diferentes atividades. Nesse caso, o professor se beneficia, já que se enriquecerá culturalmente, o que é necessário para a sua profissão. Com isso, ele se torna um pesquisador que procura ampliar seus recursos e conhecimentos para ajudar suas crianças. A avaliação implica reflexões sobre o "porquê", "para que" e "como" avaliar. Avaliar é o caminho para se conhecer melhor nossas crianças e a nós mesmos e, a partir disso, aperfeiçoar a educação ofertada, tornando-a mais expressiva para todos os envolvidos.

Observamos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) que educar consiste em inserir as crianças no mundo que as cerca de maneira criativa, por meio de aprendizagens significativas, bem como em fornecer os conhecimentos e culturas diversas, propiciando à criança um desenvolvimento amplo, contribuindo de forma eficaz para a construção de sua autonomia, como um ser ativo em seu processo de aprender. Portanto, a avaliação deve ser adequada a esse tipo de educação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – determina a finalidade da educação e a forma de avaliação na Educação Infantil:

> Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> [...]
> Art. 31 – Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) completa a legislação, conceituando a avaliação como:

> [...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e a ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e direcionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) determinam, em seu artigo 10, que a avaliação do desenvolvimento das crianças deve acompanhar o trabalho pedagógico, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

> I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Observamos que a legislação apresenta uma proposta de avaliação para as crianças, através de um processo de avaliação contínuo, quando a criança deve ser acompanhada de perto, devendo o professor ajudá-la em seu desenvolvimento. Portanto,

ISBN: 978-85-8126-090-7

entendemos que a avaliação na Educação Infantil deve ser cuidadosamente tratada pelo docente, que deve avaliar a criança em um processo dinâmico, contínuo e formativo. Para que isso aconteça, são necessários: interação entre a criança e o professor, acompanhamento específico do desenvolvimento da criança e conhecimentos sobre os desenvolvimentos infantis.

Vasconcelos (2000, p. 61) recomenda que "[...] a avaliação deve ser contínua, ajudando as crianças a paulatinamente desenvolverem a capacidade de auto-avaliação". Com relação a isso, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 60) diz que:

> No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre como, por exemplo, quando o professor diz: 'olhe que bom você já está conseguindo se servir sozinho' [...]. Nessas situações, o retorno para a criança se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação.

Os autores consultados defendem que a avaliação deve se fundamentar basicamente na observação e no registro. Portanto, é necessário respeitar o ritmo de desenvolvimento da criança, além de observar com dedicação e registrar toda a evolução de suas aprendizagens.

Através da observação, o educador poderá acompanhar o desenvolvimento da criança no seu cotidiano e identificar se a criança está atingindo os objetivos esperados. Caso a criança não tenha alcançado o que se esperava, o professor poderá rever seus objetivos, fazer reformulações didático-pedagógicas, buscando novos caminhos para o conhecimento.

A observação, assim sendo, é imprescindível para que o docente possa conhecer as crianças, identificar suas dificuldades e potencialidades, compreender o que fazem, assim como também verificar o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a observação do desenvolvimento das crianças não deve ocorrer a partir de uma tabela de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória, conforme diz Hoffmann (2012).

Para verificar o que e como cada criança aprende, é necessário um acompanhamento do professor, pois cada uma tem as suas particularidades, o que envolve uma atenção maior por parte do educador, responsável por criar as condições satisfatórias para que todas as crianças se desenvolvam. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, que é a mediação.

Hoffmann (2012, p. 15) explica que:

> Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Para fazer os registros das observações, o docente poderá observar todas as ações realizadas pelas crianças, como as interações entre as crianças, entre elas e o próprio professor, as brincadeiras espontâneas e as dirigidas, a oralidade, dentre outras atividades.

Melchior (1999) afirma que o registro deve ser elaborado a partir do acompanhamento da observação, e o professor pode construí-lo de diversas maneiras: por meio da escrita, fotogra-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fias, vídeos, gravação de áudio e outras. Esse instrumento serve para comparar o que foi observado no início de algum processo com os dados mais recentes, para perceber o que a criança já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento.

O registro das observações formará um acervo de informações e conhecimentos fundamentais para o docente, podendo ser feito através de relatórios escritos, gravações, fotografias, portfólio da produção das crianças, dentre outros meios. Na Educação Infantil, a observação é um meio avaliativo essencial para direcionar e acompanhar o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e psicológico de cada criança (NICOLAU, 1995).

De posse dos registros, o professor tem um panorama do processo de crescimento das crianças, o que lhe proporcionará o conhecimento das dificuldades e das conquistas de cada uma delas. Logo, o registro também enriquece o trabalho do professor, pois o coloca em contato direto com as necessidades das crianças e possibilita reconhecer o que precisa ser modificado e transformado, além de contribuir para o planejamento das atividades seguintes.

O portfólio é um instrumento pedagógico utilizado para organizar e planejar as atividades realizadas pelas crianças ao longo do ano, servindo de base para que o educador possa observar e respeitar o ritmo de cada criança. Os professores que trabalham com portfólio têm mais segurança em realizar os relatórios das crianças, pois possuem um belo registro do desenvolvimento delas.

O professor precisa estar em constante reflexão sobre sua prática pedagógica, suas concepções de aprendizagem e de infância, estudando maneiras de auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. Para tanto, a avaliação é um excelente recurso didático-pedagógico. Quando o docente avalia a sua prática pedagógica,

ele passa a refletir sobre a realidade escolar e sobre a criança, melhorando a sua ação educativa.

Em suma, na Educação Infantil, a avaliação é ocasião de se observar, de compreender, de captar informações, de aprender e de mediar conhecimentos, construindo possibilidades de desenvolvimento às crianças e de reflexões ao professor.

3 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, visto que buscou compreender com maior profundidade o fenômeno estudado e porque esse tipo de pesquisa "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14).

Realizamos um estudo bibliográfico, uma análise do Projeto Político-Pedagógico da escola e ainda um estudo de caso, entrevistando as professoras das turmas do Infantil II, III e V de uma escola pública municipal do Crato, município cearense. As três possuíam licenciatura em Pedagogia, sendo que duas delas tinham especialização em Psicopedagogia. As docentes receberam codinomes para se preservar a identidade delas: Helena (professora do Infantil II), Raquel (professora do Infantil III) e Samara (professora do Infantil V).

Foram realizadas entrevistas estruturadas, aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Portanto, as professoras foram entrevistadas mediante um questionário com sete perguntas subjetivas, com questões bem diretivas, o que gerou respostas mais facilmente categorizáveis, conforme orientam Lüdke e André (2013).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Posteriormente, as informações foram analisadas à luz das contribuições de alguns teóricos que tratam da avaliação na Educação Infantil, sobretudo Haydt (1995), Hoffmann (2012), Melchior (2001), Nicolau (1995) e Vasconcelos (2000).

4 Resultados e discussões

As entrevistas realizadas com as professoras foram organizadas e apresentadas de forma simultânea com a discussão dos resultados. No início, as professoras se mostraram nervosas com as entrevistas e também com o tema abordado, mostrando-se inseguras. Porém, depois de nossas intervenções no sentido de garantir sigilo absoluto de suas identidades, contribuíram de forma significativa para a realização deste trabalho. Seguem as respostas das docentes e as nossas análises.

4.1 O que você entende por avaliação na Educação Infantil?

Helena respondeu que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, que deve acompanhar todos os passos do ensino e da aprendizagem, pois isso possibilita ao educador perceber o desenvolvimento das crianças e ainda verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Raquel enfatizou que a avaliação é um elemento importante na educação das crianças, uma vez que é através dela que o professor analisa o desenvolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem, devendo acontecer de mãos dadas com o verdadeiro papel da escola. Samara falou que a avaliação é um processo contínuo, que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes das crianças, sendo uma verificação de aprendizagem.

Helena e Raquel afirmam ser necessário avaliar constantemente suas crianças, porque, para elas, avaliar significa colher informações a respeito do desenvolvimento global das crianças. Essas professoras estão de acordo com Hoffmann (2012, p. 65), que diz que "[...] professores, diretores, supervisores, auxiliares, funcionários, nutricionistas, pais, etc., devem estar disponíveis para refletir sobre os interesses, as necessidades e as conquistas das crianças no sentido de respeitá-las e compreendê-las em sua singularidade".

Mas a fala da educadora Samara suscita preocupações, visto que parece que entende a avaliação como uma simples verificação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes das crianças, quando sabemos que avaliar é muito mais que verificar, porque avaliar requer tomada de decisão para se mudar uma situação ou realidade, enquanto a verificação apenas constata algo e nada é feito para se mudar a condição da criança, conforme ocorria na educação tradicional.

4.2 Quais os objetivos da avaliação na Educação Infantil?

Helena salientou que um dos principais objetivos da avaliação na Educação Infantil "[...] é auxiliar na aprendizagem e promover a aprendizagem do que estiver faltando". Segundo Raquel, "[...] um dos objetivos é compreender as dificuldades dos alunos, incluir as crianças pelos mais variados meios, para que alcancem uma aprendizagem satisfatória". Samara relata que "[...] são muitos os objetivos: acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, replanejar atividades [...]", respeitando o ritmo individual e a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra.

A fala de Helena deixou a entender que a avaliação, além de verificar uma situação, promove intervenções para que todas

ISBN: 978-85-8126-090-7

as crianças aprendam. Raquel fala de inclusão, ou seja, do poder que a avaliação tem para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam. Samara destaca a atenção que os docentes devem dar ao ritmo de cada criança na hora de avaliar.

As respostas das educadoras vão de encontro ao que diz Haydt (1995) com relação à avaliação formativa, que leva o professor a observar os processos e aprendizagens de seus alunos, auxiliando-os a identificar suas dificuldades e potencialidades para que os objetivos propostos sejam atingidos por todos.

4.3 De que modo você avalia suas crianças?

Helena respondeu que avalia no dia a dia, considerando os progressos do educando em relação a ele mesmo, suas capacidades. Raquel falou que avalia crianças nessa faixa etária "[...] levando em consideração as experiências vivenciadas [...]", observando e tentando compreender a criança. Samara afirmou que, "[...] de acordo com as dificuldades das crianças, são planejadas atividades que ajudam na aprendizagem das crianças".

As três professoras relataram que avaliam observando as particularidades das crianças, conforme recomenda Hoffmann (2012): "A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas [...]".

4.4 Que procedimentos e instrumentos que você utiliza para avaliar suas crianças?

Helena disse que se vale da observação de desenhos, jogos e brincadeiras e de registros; Raquel ressaltou que observa

as conversas informais, os jogos, as brincadeiras e que também realiza registros dessas observações. Samara falou que usa as atividades diárias, portfólios, além de observações e registros.

As três professoras relataram que se amparam em observações e registros, sendo que Helena acrescentou os desenhos, jogos e brincadeiras; Raquel citou também as conversas informais; e Samara incluiu as "atividades diárias" e os portfólios. Essas respostas coincidem com o que postula Hoffmann (2012), quando defende que:

> [...] anotações sobre situações vividas pelas crianças irão nutrir os professores de elementos para dar continuidade ao processo educativo. São essenciais e necessários a uma prática avaliativa nessa concepção, uma vez que servem de importantes indicadores para o replanejamento das ações educativas nas instituições, e não devem se restringir a uma função burocrática e formal das escolas ao final dos períodos letivos.

Nicolau (1995) endossa, dizendo que, na Educação Infantil, a observação é um meio avaliativo essencial para se acompanhar de forma reflexiva o desenvolvimento físico, motor, social, intelectual e psicológico de cada criança, considerando seus conhecimentos prévios.

4.5 Quais as dificuldades que você encontra para avaliar as suas crianças?

Helena informou que a maior dificuldade é a quantidade de crianças na sala, pois "[...] fica difícil observar atentamente cada criança e suas dificuldades". Raquel falou que "[...] a dificuldade encontrada é fazer o registro avaliativo de cada criança, principalmente daquelas com muitas dificuldades de aprendizagem". Samara disse: "[...] não encontro muitas dificuldades,

ISBN: 978-85-8126-090-7

pois procuro desenvolver uma metodologia adequada durante as aulas".

As dificuldades de Helena e Raquel giram em torno do número de crianças na sala, o que, na percepção delas, atrapalha as observações e os registros. Samara não relatou dificuldades. Parece que as professoras entendem "observações" e "registros" somente como relatório escrito individual de cada criança, o que se torna mais trabalhoso numa sala com muitas crianças. Mas é importante destacar que, segundo explicam Hoffmann (2012) e Vasconcelos (2000), os registros podem ser feitos também por meio de gravações, fotografias, desenhos das crianças, painéis, álbuns, portfólio, etc. Tudo isso irá compor um acervo de informações para o professor.

4.6 A sua formação inicial e as formações em serviço têm contribuído para a sua prática avaliativa no contexto infantil?

Helena respondeu que "[...] em relação à formação inicial, sim, já a formação continuada deixa muito a desejar, pois as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação fogem um pouco do universo infantil". Raquel falou: "[...] a minha formação inicial contribui muito, porém a continuada não engloba a temática avaliação nas formações oferecidas pelo município". Samara disse: "[...] no que se refere à minha formação inicial, é de suma importância em relação ao tema avaliação, pois tenho aplicado na prática o que aprendi na teoria".

Pelo que disseram as docentes, na Educação Infantil, a avaliação tem sido discutida na sua formação inicial, porém, nas formações continuadas, isso não vem ocorrendo. De acordo com os relatos das professoras, a Secretaria Municipal de Educação

não oferece formação continuada referente ao tema avaliação na Educação Infantil. Logo, a avaliação ainda consiste em uma das dificuldades que os educadores enfrentam em sua prática pedagógica, como alerta Melchior (2001), ao asseverar que a falta de formação adequada – no que se refere à avaliação escolar, nos cursos de formação de professores, os quais não abordam a temática com profundidade – é um dos grandes problemas da Educação Infantil.

Enfim, esses resultados nos revelam que as professoras desta pesquisa encontram dificuldades de articulação das várias possibilidades e meios de avaliação. Na prática, utilizam poucas formas de avaliar, de observar e de registrar e ainda não apontaram os objetivos disso.

Portanto, fica o desafio e o comprometimento de construirmos conhecimentos que efetivamente ajudem as crianças da Educação Infantil a avançarem mais um pouco em relação ao ponto em que se encontram.

5 Disposições finais

Consideramos que a avaliação na Educação Infantil é tema de grande importância para os professores e pesquisadores da área. Os teóricos estudados nos ajudaram a aprimorar nosso entendimento sobre o tema, mas é preciso que a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas seja verdadeiramente objeto de transformação a partir de uma avaliação baseada na observação e no registro.

No processo avaliativo, todas as atividades desenvolvidas podem ser aproveitadas como fontes de informações que orientam e dão suporte para a recomposição do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, as avaliações realizadas cotidianamente

ISBN: 978-85-8126-090-7

compõem as situações formativas, não devendo gerar assombros às crianças, trazendo somente benefícios a todos.

Para que as crianças se tornem seres capazes de se desenvolver plenamente em todos os seus aspectos, afetivo, cognitivo, psicomotor e social, é necessário que os professores realizem avaliações que respeitem as peculiaridades de cada criança.

As vivências na escola devem fazer parte do processo avaliativo, a partir das experiências de vida, crenças e sentimentos das crianças e dos professores. Assim, a avaliação será transformadora e dinâmica na Educação Infantil. É preciso avaliar não somente as crianças, mas também as instituições infantis e seus profissionais.

Para que nossas interpretações sobre a avaliação na escola pesquisada não sejam equivocadas e imprudentes, entendemos que é essencial analisar e refletir sobre a formação dos professores para avaliar bem na Educação Infantil; a instituição escolar, sua estrutura física e pedagógica; a quantidade de crianças em sala de aula; e a utilização de métodos e instrumentos avaliativos. Se a função da escola é fazer com que a criança viva novas experiências, desenvolva potencialidades e adquira novos conhecimentos, a avaliação deve servir para que esse objetivo seja alcançado.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da

Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Aceso em: 4 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2008. (Coleção polêmica do nosso tempo; 25).

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil*: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação*: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 26. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação de aprendizagem escolar*: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica*: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *A educação pré-escolar*: fundamentos e didática. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação*: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Loyola, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O OLHAR DOCENTE SOBRE AS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES AFETIVAS NA CLASSE EM QUE ATUA E NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

SANCHES, Maria Cecilia
Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: ceciliasanches2004@yahoo.com.br

DELGADO, Adriana Patrício
Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: adrypatry@uninove.br

TAURINO, Maria do Socorro
Doutora em Ciências – Psicologia Escolar, professora do curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho (Uninove). E-mail: mstaurino@uninove.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a compreensão de como as professoras veem as crianças e as relações afetivas que mantêm com elas em sala de aula, por meio de suas falas. Além disso, almeja analisar como as docentes entendem o papel dos conflitos para a formação da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e como estes fornecem subsídios para a revisão de suas práticas avaliativas. O procedimento metodológico contou com entrevista semiestruturada, tendo como referencial teórico principal, para fundamentar as categorias de análise, as reflexões e conclusões, a teoria psicogenética de Henri Wallon. Pauta-se pela hipótese norteadora de que, no Ensino Fundamental, as relações afetivas são cada vez mais evitadas pelas educadoras, na tentativa de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, enquanto que, na Educação Infantil, devido à forte presença do cuidar, a afetividade se manifesta de modo mais aparente. Tal suposição não foi confirmada. No que diz respeito à avaliação, o trabalho se norteia pela Orientação Normativa nº 1/2014 – Avaliação na Educação Infantil –, da Secretaria da Educação do município de São Paulo.

Palavras-chave: Infância. Relações afetivas. Autoavaliação.

ABSTRACT

This study aims to understand how the teachers see children and affective relations with them in the classroom, through his lines. Moreover, aims to analyze how teachers understand the role of conflict for the child's education in kindergarten and elementary school and how they provide information for the review of their assessment practices. The methodological approach included semi-structured interviews with the main theoretical framework to support the categories of analysis, reflections and conclusions, the psychogenic theory of Henri Wallon. Is guided by the guiding hypothesis that in elementary school affective relationships are increasingly avoided by the educators in an effort to promote the cognitive development of children, while in kindergarten, because of the strong presence of caring, affection manifests mode apparent. This assumption has not been confirmed. With regard to evaluation, the work is guided by the Regulatory Guideline nº 1/2014 – Evaluation in Early Childhood Education –, the Department of the city of São Paulo Education.

Key-words: Childhood. Affective relationships. Self-assessment.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Este trabalho decorre de algumas inquietações suscitadas no grupo de estudos sobre a psicogenética de Henri Wallon, composto por estudantes e docentes de diferentes instituições de Ensino Superior (públicas e privadas). Do ponto de vista teórico, as leituras de obras do autor incidiram sobre a complexidade da formação humana, alicerçada pelas relações sociais e o meio em que a pessoa se encontra mergulhada, da importância da escola, do papel do educador e, por fim, da cultura nessa formação. Do ponto de vista prático, estão as experiências vivenciadas pelos licenciandos em seus estágios curriculares. Cumpre ressaltar que, a partir desse eixo, desdobraram-se trabalhos de projetos de pesquisa, iniciação científica, monografias e ações de extensão.

É nossa pretensão apresentar as conclusões desta pesquisa, datada de 2014, em razão do entendimento do quão é fundante a disponibilização de materiais que possibilitem aos professores avaliarem seu próprio trabalho, bem como refletirem a respeito de como compreendem seus alunos e, consecutivamente, de seu papel na formação deles, uma vez que sua visão também compõe o processo avaliativo acerca de seus discentes. Afinal, sabe-se que "[...] o julgamento professoral apóia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados [...]". (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2007, p. 192).

Essa visão, embora não encontre fundamento na teoria e nas concepções de avaliação educacional, incluindo a avaliação da aprendizagem, faz-se presente com muita frequência no meio escolar. Ora, se avaliação da aprendizagem consiste em levantar dados relevantes mediante utilização de estratégias que a evidenciem, exigindo em seguida uma análise do que foi realmente al-

cançado e tendo-se como base aquilo que se queria alcançar para o provimento das possíveis e necessárias intervenções, não há como explicar a inexistência de critérios claros e orientadores da prática avaliativa escolar (LUCKESI, 2011). Por outro lado, o artigo 3º, inciso I, da mencionada Orientação Normativa, diz que a educação infantil terá "[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (SME/DOT, 2014, p. 10).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo a compreensão, por meio do relato das professoras, de sua concepção sobre as crianças e de como entendem as relações afetivas que mantêm com elas em sala de aula. Além disso, propõe-se a analisar como essas mesmas docentes concebem o papel dos conflitos na formação da criança que se encontra nos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Foi adotada, como procedimento metodológico para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, caracterizada por "[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187). Tal escolha mostrou-se mais apropriada por se tratar de um número pequeno de sujeitos, pois é possível "[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189). Cabe destacar que os sujeitos desta pesquisa foram duas professoras: uma da última etapa da Educação Infantil e a outra do último ano do Ensino Fundamental I.

Amparadas pelos relatos, registros e discussões trazidos pelos estudantes que compõem nosso grupo de estudos e que

ISBN: 978-85-8126-090-7

vivenciaram o estágio curricular obrigatório nesses respectivos segmentos do ensino, uma hipótese emergiu: no Ensino Fundamental, as relações afetivas são cada vez mais evitadas pelas professoras, na tentativa de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, enquanto que, na Educação Infantil, devido à forte presença do cuidar, a afetividade tende a ser mais manifesta.

O referencial teórico principal, tanto para fundamentar as categorias quanto as análises e conclusões, foi a teoria psicogenética de Henri Wallon, por meio da qual se deflagrou uma série de inquietações no grupo de estudos.

A partir do material bruto das entrevistas e do amparo de conceitos de Wallon, as categorias foram organizadas de modo que fosse possível identificar na fala das docentes entrevistadas: como concebem a criança; como ocorriam suas relações afetivas em classe; qual era sua visão a respeito dos conflitos entre as crianças.

2 Resultados e discussões

Quanto à forma como concebiam as crianças, a educadora do último ano da Educação Infantil, aqui denominada *I* (em alusão à etapa da Educação Infantil), parecia investir constantemente em tentativas de torná-las mais "adultas", "menos crianças" e mais "alunos". Em sua fala, ela revelou compreender que alguns aspectos da personalidade e da inteligência da criança são inatos e não havia nada que ela pudesse fazer para mudá-los. Isso refletia, fortemente, nas relações que mantinha com os pequenos. Em seu discurso, ela pareceu ser uma professora que se colocava distante das manifestações afetivas, chegando até mesmo a afirmar que estas não deveriam ocorrer nos espaços escolares. Sob seu ponto de vista as crianças deveriam ser preparadas bem

antes, por volta dos quatro anos, para "enfrentar" as dificuldades que estariam por vir no Ensino Fundamental. Esperava que os discentes tomassem consciência desse enfrentamento e, a partir disso, amadurecessem, para que chegassem ao Ensino Fundamental "prontos".

Já a professora do 1º ano do Ensino Fundamental, que será nomeada *F* (em alusão ao nível do Ensino Fundamental), pareceu compreender as crianças de modo mais integrado, percebendo que aspectos cognitivos e emocionais são interdependentes. Em sua fala, foi possível perceber suas tentativas de adaptar as atividades para conseguir um melhor desenvolvimento por parte das crianças, sempre apresentando estímulos, e não cobranças, tentando compreender o ponto de vista e as necessidades das crianças. A relação que acreditava manter em sala reflete em sua posição sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que entende a necessidade das crianças de receberem atenção, de se expressarem e de serem estimuladas, por isso procura atendê-los nessas necessidades. Um exemplo disso é a *roda de conversa*, momento que a educadora considerou essencial por ser um dos espaços em que as necessidades das crianças se expõem verbalmente, assim como seus sentimentos.

A professora *F* acredita que a transição dos pequenos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser um momento de acolhimento no qual a pressão, muitas vezes colocada por parte dos pais e de alguns docentes, não é benéfica à aprendizagem, pois esperam que as crianças tenham uma maturidade que ainda não adquiriram, trazendo insegurança a elas.

É bastante interessante notar que a professora *F* promove conversas com as crianças sobre assuntos diversos e que sejam do interesse delas. São temas de vivências que tenham tido um impacto positivo ou negativo em suas vidas e que elas ainda

ISBN: 978-85-8126-090-7

não as compreendem sozinhas, porém a docente faz um papel de mediadora, auxiliando a verbalização de tais vivências. Seu papel ganha destaque se pensarmos que a construção de nossa subjetividade e a objetivação do mundo ocorre ao mesmo tempo; nessa direção, a professora promove atividades que ajudam a ver o mundo com maior objetividade e, portanto, com menor subjetividade e sincretismo. Wallon (1986, p. 50) dá exemplos que demonstram:

> [...] o estado de dispersão que precede o momento em que a criança será capaz de identificar conjuntamente sua personalidade e a dos outros, desvencilhando-as das situações particulares em que elas continuamente se confundem. Enquanto a criança não for capaz de reduzir a algo permanente os diferentes aspectos de sua personalidade e da dos outros, aspectos esses que decorrem das circunstâncias e as superam, as situações em que sua vida se dispersa manterão a própria criança dispersa ou como que dividida. Ela não sabe perceber coerência nas situações, nem, por conseguinte, em sua própria conduta ou em seu conhecimento das pessoas. Em situações ou circunstâncias análogas, ela é tentada a confundir sujeitos diferentes e, inversamente, a dissociar o mesmo sujeito em tantos personagens quantos ela teve oportunidade de presenciá-lo em condições diversas. Ela mesma nem sempre está segura de sua própria identidade ou, ao menos, nem chega a dar-lhe precedência sobre as mudanças de suas relações com as pessoas de seu meio.

Por outro lado, a educadora *I*, entendendo as crianças como seres de comportamentos inatos e imutáveis, demonstra crer que a escola pouco tem a lhes oferecer, esvaziando, assim, o papel do professor e sua relevância na formação humana. Não podemos deixar de lado o fato de que algumas características humanas são de fato inatas e imutáveis, tais como nosso genótipo.

O organismo humano possui uma lógica biológica organizada, como uma evolução prescrita pelos genes e relacionada

a um calendário maturativo que prevê funções naturais que aparecem cada qual na sua própria hora, controladas por processos neurológicos e hormonais. No entanto, há funções abertas às influências do meio ambiente.

Não se trata de uma abertura ilimitada, como muitos erroneamente entendem, mas definitivamente é essa abertura que nos diferencia dos outros animais; é o que permite a nossa humanização; permite localizar o ser humano em um tempo e em um espaço social; é a abertura às funções de adaptação social, que necessitam de material para se tornarem eficazes. Esse material abarca a sociedade e tudo o que ela produz; em outros termos, é a cultura: "[...] nossos conhecimentos, progredindo e transformando-se, são, em cada época, o testemunho das leis e das estruturas que nossas técnicas nos permitem descobrir e pôr em jogo na natureza" (WALLON, 1979, p. 124).

A criança fala a língua usada à sua volta. Não pode fazê-lo até que esteja preparada biologicamente. Por outro lado, sua fala e pensamento só evoluem em contato com as pessoas do meio em que vive. Privada desse contato, a função da fala é frustrada. É por meio das relações sociais que ela recebe material para que sua linguagem e pensamento evoluam.

A respeito das relações afetivas que mantinham com as crianças no ambiente escolar, as respostas das profissionais foram novamente divergentes.

Para *I*, parecia mais difícil delinear o tipo de relação que mantinha em sala de aula com seus alunos, como se a relação afetiva não fosse algo relevante para ser questionado. Quando perguntada se havia estudantes na sala que apresentavam mais demanda emocional e qual sua atitude nesses casos, ela respondeu que, em algumas situações, pedia a uma criança para conversar com aquele colega que estava chorando para tentar ajudá-lo, jus-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tificando que não seria possível beijar ou abraçar a todos numa sala com trinta crianças. Em outras oportunidades, conversava, mas se percebia um choro sem motivação, não fazia nada.

Essa docente pareceu não se sentir muito à vontade para manter uma relação afetuosa com as crianças, sobretudo com demonstrações físicas de afeto, porém ela também toca em um ponto importante: o alto número de crianças por sala. Um problema que, sem dúvida, impede um atendimento mais próximo e individualizado por parte de um único docente em sala.

A professora *F*, por outro lado, demonstrou sentir-se à vontade para responder às questões acerca do seu relacionamento com as crianças, dando exemplos e aparentando estar feliz pelos laços que haviam criado durante o ano. Além dos aspectos físicos, como o beijo e o abraço, essa educadora também deu exemplos de como se dá sua relação quando uma criança precisa ser advertida, valendo-se dessa oportunidade para discutir junto com o grupo por meio de uma boa conversa.

Essa ação pode ser algo muito importante e positivo no desenvolvimento infantil, uma vez que, para conseguir realizar o movimento de sair de um sincretismo afetivo e ir em direção a uma diferenciação desse campo, a linguagem pode ser um poderoso recurso, permitindo nomear as emoções para melhor compreendê-las. Nessa direção, o trabalho que a professora realiza – de conversar e, portanto, objetivar esse assunto – se torna algo muito significativo para o controle afetivo e o fortalecimento do eu. O fato de a docente reconhecer a importância de trazer à tona temas ligados à afetividade é bastante positivo.

As crianças sentem uma forte atração pelos adultos, sobretudo pela professora, e, sendo assim, ela tem a possibilidade de fortalecer essa relação afetuosa de tal modo que a mediação entre educador, criança e conhecimento seja cada vez mais facilitada.

Henri Wallon compreende as emoções como parte de um campo maior, que é a afetividade. De natureza orgânica e, portanto, corporal, a emoção é um fato fisiológico, mas também um comportamento social, na medida em que seu sentido só é percebido na relação com os outros. Desse modo, a emoção é entendida como fator de união entre a atividade orgânica e a atividade psíquica, o que possibilita resgatar a ideia de um ser unido em corpo e mente, e mais, um ser organicamente social, que necessita absolutamente relacionar-se para continuar a existir.

> [...] os primeiros sistemas de reações organizados sob a influência do ambiente, as emoções, tendem tão somente a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidades entre o indivíduo e os que o cercam. Elas podem, sem dúvida, ser encaradas como a origem da consciência, porque, pelo jogo de atitudes determinadas, elas exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só constituem o ponto de partida de sua consciência pessoal por intermédio do grupo onde elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e dele mesmo. (WALLON, 1986, p. 145).

Por outro lado, com o fortalecimento da atividade cognitiva, a motricidade tende a ser reduzida e o movimento vai se integrando à inteligência, como que sendo internalizado. No antagonismo entre ato motor e ato mental, ao longo do processo de fortalecimento deste último, por ocasião da aquisição crescente do domínio dos signos culturais, a motricidade, em sua dimensão cinética, tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental.

Desse modo, o processo ideativo, de representação do mundo, tem origem na ação motora sobre o meio físico. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças recorrem ao movimento

ISBN: 978-85-8126-090-7

para tornar presente um objeto: o ato de abrir a torneira e esfregar-se como se estivessem tomando banho são exemplos de gestos simbólicos que estão na origem da representação.

Um professor que valoriza apenas aspectos cognitivos do desenvolvimento deve estar atento a como as relações mediadas pela afetividade, pela fantasia e pela brincadeira potencializam o desencadeamento de funções cognitivas. A educadora *I*, com sua visão e modos de agir, reprime tais manifestações, desperdiçando oportunidades valiosas para a formação de seus alunos.

Para Wallon, o significado das emoções deve ser buscado sobre o meio humano, e não sobre o meio físico. Assim, passaremos ao papel das relações de conflitos e a visão das professoras acerca deles.

3 A mediação de conflitos na relação professor-aluno

Em sala de aula, *F* diz que os conflitos existem, porém não devem ser enxergados como algo alarmante, mas sim natural. Segundo conta, o conflito, além de fazer parte do tempo de desenvolvimento da criança, ser "coisa da idade", também é intrínseco ao ser humano e, desse modo, não tem como ser evitado. Ela considera que os conflitos são um meio de as crianças aprenderem a lidar com o outro, entenderem a necessidade de respeitar o próximo e as regras de convívio, não apenas na escola, mas fora dela também.

A professora *I* entende os conflitos no meio escolar de maneira diferente, vinculando-os à realidade de alunos com problemas familiares. Acredita que os conflitos parecem ter diferentes motivações: ou o educando quer se autoafirmar, ou ele segue exemplos do que vê em casa. A educadora, ao final, afirma que, se não existissem, ela provavelmente "avançaria" mais com os

alunos. Entende os conflitos como algo que cerceia o desenvolvimento, como se eles não fizessem parte da natureza humana, mas algo que impede o desenvolvimento da criança. Vale destacar que, embora veja esse processo como algo negativo, extrínseco e cerceador do desenvolvimento, essa docente consegue observá-lo como uma maneira de a criança se autoafirmar em relações tumultuosas, visão compartilhada também pelo nosso teórico, todavia este não o vê com negatividade, pelo contrário.

Henri Wallon destaca a importância dos conflitos como algo que constitui a pessoa humana, sua identidade, sendo uma realidade necessária para a formação da vida psíquica. Por volta dos três anos, por exemplo, as crises de oposição permitem à criança investigar, descobrir e compreender mais a si mesma, formando os contornos de sua identidade a partir da preservação e afirmação do eu.

Atravessando uma fase de caráter emocional, a criança constitui sua identidade a partir de relações e oposições que estabelece com seus pares, e é nesse sentido que o conflito é visto como um movimento necessário à formação da identidade, e não como algo negativo. Sob tal perspectiva, as agressões físicas podem ser analisadas como algo constitutivo, uma vez que o controle voluntário do movimento não é algo fácil de ser atingido. Tal controle só ocorre apenas por volta dos seis ou sete anos, com o amadurecimento de centros de inibição e discriminação do córtex cerebral (WALLON, 1968). Até então, dificilmente a criança consegue ficar muito tempo na mesma posição e reage muito corporalmente aos estímulos externos. E é aqui que se destaca o papel da escola para a promoção e fortalecimento de condutas voluntárias, de modo que a criança possa postergar ações imediatas e espontâneas, planejando sua ação (GALVÃO, 1995).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Na Educação Infantil, por sua vez, é recorrente encontrarmos crianças que usam a mordida como recurso em disputas por espaço ou por um brinquedo. Cabe ao professor ajudá-las a verbalizar essa ação, isto é, em vez do ato, pode dizer "não gostei!", incentivando que uma ação involuntária e emotiva se torne uma ação voluntária e cognitiva.

É interessante notar as diferentes perspectivas das educadoras entrevistadas. A professora *F* compreende a criança como ser integral, com reações emocionais próprias da idade em que estão, reconhece suas necessidades e possui ações convergentes a essa ideia. A docente *I*, por sua vez, desacredita do potencial da escola e do professor em promover ações formativas, relações saudáveis em um ambiente estimulador. No entanto, a educação escolar pode fazer a diferença na constituição de seres humanos que vivem em ambientes adversos. E a teoria de Wallon tem potencial para nos alertar a esse respeito.

4 Considerações finais

Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que as professoras entrevistadas têm visões bastante divergentes uma da outra, de modo que a hipótese que norteou esta pesquisa não foi confirmada.

À luz da teoria psicogenética de Henri Wallon, chegamos à conclusão de que, no Ensino Fundamental, as relações afetivas não são evitadas, pois a professora tem clareza de que tais relações constituem um componente importante para o desenvolvimento das crianças. Ao contrário, é na etapa da Educação Infantil que encontramos ações mais vinculadas ao desenvolvimento cognitivo com menor presença de relações afetivas por parte da professora. Essas são ações guiadas pela forma como a docente

concebe suas crianças, ou seja, como seres de comportamentos inatos e imutáveis, sobre os quais a escola não tem qualquer poder de transformação.

O referencial teórico selecionado para este estudo é bastante consistente, uma vez que Henri Wallon transita com bastante facilidade pela Antropologia, Medicina, Biologia, Psicologia e Filosofia. Por outro lado, esta pesquisa ainda não oferece margem a generalizações, considerando o número de sujeitos que a envolve. É reconhecida a necessidade de ampliar estudos com mais docentes, bem como em outras escolas, inclusive alargar a coleta de dados para além das entrevistas, com, por exemplo, observação do cotidiano das classes.

Fica aqui registrada a importância de os professores trazerem à consciência a lente por meio da qual enxergam as crianças, o modo como se relacionam com elas e como compreendem a dinâmica do desenvolvimento infantil. Afinal, "Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto" (WALLON, 1986, p. 68).

Nesse sentido, a Orientação Normativa já referida, fundamentando-se nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) e na resolução CNE/CEB nº 5/2009, indica que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (SME/DOT, 2014).

Com referência ao papel da avaliação nesse contexto, convém salientar que o seu valor consiste mesmo na tarefa de produzir conhecimento consistente a respeito do que se quer e precisa conhecer. No caso de alunos, é necessário saber não somente o que aprenderam, mas como aprenderam, isto é, quais dificuldades e fatores que contribuíram para isso. Assim, considera-se

ISBN: 978-85-8126-090-7

que o educador intervenha na infância, para "[...] oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos", sendo, para tanto, um observador participativo (SME/DOT, 2014, p. 15).

Ainda nesse contexto, considera-se que o(a) professor(a) da infância deverá lançar mão desses elementos para "[...] compor relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem de maneira descritiva, focando-se nas experiências vividas e ainda, elaborar materiais que possam apoiar as famílias, tanto no conhecimento, quanto no acompanhamento do processo educativo" (SME/DOT, 2014, p. 17).

Desse modo, torna-se relevante inserir nesse debate a contribuição de Vygotsky (1996) e seu conhecido conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual nos fornece elementos essenciais que nos permitem uma mediação capaz de superar os obstáculos encontrados.

Por fim, cabe lembrar que a avaliação se cumpre enquanto propicia o diálogo que leva à compreensão de si próprio, ao autoentendimento e à autoavaliação, e as relações afetivas têm intrínseca relação com o processo avaliativo, tanto no aspecto de ensino-aprendizagem quanto no de uma autoavaliação em relação aos saberes e fazeres docentes.

Referências

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 185-216.

GALVÃO, I. *Henri Wallon*: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SME/DOT. *Orientação normativa n. 1*: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicações2014>. Acesso em: 5 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. A criança e o adulto. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon.* São Paulo: Ática, 1986. p. 68-71.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: 70, 1968.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, H. Estágio das personalidades permutáveis. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p. 50-54.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Comunicação Oral

Eixo 2

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O REALIZADO NA PRÁTICA DOCENTE

SILVA, Débora Marques da
Mestra em Geografia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: debufc@yahoo.com.br

FILHO, Nicolino Trompieri
Doutor em Educação pela UFC. Professor Associado II da UFC. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, orientador de mestrado e doutorado.
E-mail: trompieri@hotmail.com

RESUMO

O artigo intitulado "A avaliação do ensino e da aprendizagem em Geografia no ensino Fundamental II: entre o dito e o realizado na prática docente" apresenta resultado parcial da pesquisa que está sendo realizada no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo principal é compreender a relação entre o que os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II) estabelecem sobre a avaliação do ensino e aprendizagem e o que realmente acontece na escola, especificamente no ensino de Geografia do 9ºano das escolas públicas municipais de Fortaleza/CE. A metodologia consistiu na aplicação de questionários com 23 professores de Geografia do 9º ano nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, no período de 2013. Assim, o texto fundamenta-se nas ideias de Luckesi (2003, 2006), Perrenoud (1999) que discutem as concepções de avaliação diagnóstica, formativa e somativa e na abordagem de Coll *et al.* (1998) sobre a avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nessa perspectiva, o trabalho contribuirá para refletir sobre a necessidade de elaborar documentos oficiais contando com a participação e o consentimento do professor nas decisões.

Palavras-chave: Geografia. Avaliação do ensino e aprendizagem. Documentos oficiais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The article entitled "The assessment of teaching and learning in Geography in Elementary education: between the said and the carried out in teaching practice" presents partial results of the research that is being carried out in the course of doctoral Graduate Program in Brazilian Education from the Federal University of Ceará (CFU). The main objective is to understand the relationship between what official documents (Law of Directives and Bases of Education n. 9.394 / 96 and the National Curricular Parameters for Elementary Education II) set on the evaluation of teaching and learning and what actually happens at school, specifically in the 9th grade geography teaching the public schools of Fortaleza/CE. The methodology consisted of questionnaires with 23 Geography teachers of 9th grade in schools of Municipal Public Education Network in the period 2013. So the text is based on the Luckesi ideas (2003; 2006), Perrenoud (1999) discussing the diagnostic evaluation of concepts, formative and summative and Coll et al approach. (1998) on the evaluation of conceptual, procedural and attitudinal content. From this perspective, the work will help to reflect on the need to prepare official documents with the participation and the teacher's consent in decisions.

Key-words: Geography. Evaluation of teaching and learnin. Official doccuments.

1 Introdução

O presente artigo busca compreender a relação entre as prescrições nos documentos oficiais e o que é realizado na prática docente em sala de aula. Desse modo, serão enfatizadas as propostas avaliativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 – LDB – e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Geografia para o Ensino Fundamental II, especificamente do 9º ano. No primeiro caso, mostra-se que a avaliação exigida coincide com as atuais discussões de estudiosos sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, enquanto o segundo apresenta um novo modo de avaliar o ensino de Geografia, por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em seguida, são apontados os resultados da análise da relação entre o documento oficial e o que realmente acontece no ensino de Geografia na sala de aula.

2 Referencial teórico

Para compreender a avaliação do ensino e da aprendizagem, é necessário pensar a relação entre os documentos oficiais – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Geografia do Ensino Fundamental II (PCN) –, a pedagogia atual e a prática docente.

A LDB prevê, no Art. 24, Inciso V, a avaliação contínua e cumulativa; a prevalência dos aspectos qualitativos do desempenho do aluno sobre os quantitativos e a obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela durante o ano letivo, em casos de baixo rendimento escolar.

Essas exigências coincidem com as novas abordagens pedagógicas construtivas sobre a avaliação do ensino e da aprendi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

zagem que fazem uma crítica ao predomínio da avaliação tradicional nas escolas, valorizando a nota ao invés da aprendizagem do aluno. Desse modo, Luckesi (2003, p. 14) revela que:

> Usualmente, não diagnosticamos nossos educandos para subsidiar uma intervenção adequada; ao contrário, classificamo-los, tendo em vista aprová-los ou reprová-los; fato este que conduz essa prática a manifestar as suas características de *classificatória*, *seletiva*, *pontual*, *estática*. Assim, sendo praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de avaliação da aprendizagem escolar.

Apesar disso, esse modelo de avaliação não deve ser descartado do ensino, mas é necessário associá-lo as avaliações diagnóstica e formativa. Essas duas modalidades de avaliação enfatizam a importância da aprendizagem do aluno de forma processual e contínua, considerando o seu acompanhamento individual e suas especificidades.

A primeira, conforme Luckesi (2006, p. 115-116) é considerada como:

> […] a avaliação deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estagio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante se 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 de conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos para a sua aprendizagem.

Enquanto a segunda, para Perrenoud (1999), é formativa "toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver,

ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo". Portanto, sugere-se o uso dos três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) no ensino de Geografia.

No tocante aos PCN de Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 81), asseguram que o documento oficial foi elaborado sob a influência da obra publicada por César Coll e outros[1].

Desse modo, o livro traz a abordagem sobre os conteúdos (fatos e conceitos; procedimentos e atitudes) e como deve ser o ensino, a aprendizagem e a avaliação de cada um deles. Contudo, serão enfatizados somente a concepção e a avaliação dos conteúdos citados para a compreensão da elaboração dos PCN de Geografia.

No caso dos fatos e conceitos, Coll *et al.* (1998) concebem como dois conteúdos distintos, mas que estão vinculados. Os fatos são dados como datas, nomes de obras literárias, rios, verbos, dentre outros, e os conceitos "se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns [...]. São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito [...]". (ZABALA, 1998, p. 42). Um propõe a aprendizagem por meio da memorização (cópia literal); não considera o conhecimento prévio do aluno, é adquirido de uma só vez e é de fácil esquecimento, caso não haja revisão. O outro propicia a aprendizagem significativa; considera o conhecimento prévio do aluno; é adquirido gradativamente; e é mais duradouro, ou seja, é esquecido mais lentamente.

A avaliação dos fatos e conceitos também segue uma ló-

[1] COLL, César *et al*. *Os conteúdos na reforma:* ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISBN: 978-85-8126-090-7

gica distinta, pois os primeiros adotam atividades que exigem a memorização e, para que isto aconteça, o estudante também precisa ter a capacidade de memorizar; quanto aos segundos, estes propiciam avaliações voltadas à aprendizagem significativa. Por isso, Coll *et al.* (1998, p.60) afirmam que "enquanto a aquisição de dados e fatos pode ser planejados a curto prazo dentro das atividades didáticas, a aprendizagem de conceitos deve ser mais progressiva e contínua".

Como os conceitos são bastante utilizados na prática docente, vale ressaltar que os autores admitem que a apresentação expositiva é a atividade de ensino-aprendizagem mais habitual para promover a aquisição de conceitos pelos alunos, sobretudo quando se trata de conceitos mais complexos. Isso não está afastado do que muitos professores realizam diariamente em sala de aula.

Para Coll *et al.* (1998), os conteúdos procedimentais equivalem aos hábitos, estratégias (de aprendizagem, cognitiva), métodos ou técnicas (de laboratório, de estudo, de leitura, de escrita) e habilidades (motoras, mentais, instrumentais). Esses eram os nomes usados, o termo procedimentos engloba tudo. Ou seja, é um conjunto de ações e são considerados conteúdos assim como os conteúdos conceituais.

No que se refere à aprendizagem dos conteúdos procedimentais, no seio das áreas curriculares, os autores supracitados afirmam:

> É necessário considerar os conteúdos procedimentais de cada área do conhecimento. Contudo, essa maneira de passar a fazer parte do currículo não é a única considerada; já que é uma proposta educacional e não fundamentalmente disciplinar, que as áreas de aprendizagem não são as disciplinas ou a soma das disciplinas, e porque nos centros escolares não se pretende preparar

> historiadores, geógrafos, matemáticos, linguistas, etc., e sim pessoas com uma formação integral, cabe entender que os conteúdos procedimentais selecionados não foram extraídos direta e exclusivamente da disciplina ou disciplinas que contribuem com conhecimentos para a constituição de cada uma das diferentes áreas de aprendizagem do currículo.

Deve-se entender que a sua seleção atende também a outros tipos de critérios (psicológicos, sociológicos, pedagógicos), graças aos quais é definida e estabelecida mais completamente a proposta educacional. São selecionados, afinal, aqueles procedimentos considerados mais relevantes para potencializar o desenvolvimento global dos alunos e para capacitá-los a agir de forma construtiva na sociedade [...] (COLL *et al*., 1998, p. 103).

No tocante a avaliação dos procedimentos, os autores supracitados elucidam a importância de comprovar a sua funcionalidade, "ver até que ponto o aluno é capaz de usar o procedimento em outras situações, fazendo-o, ao mesmo tempo, de maneira flexível, segundo as exigências ou condições das novas tarefas" (COLL *et al*., p. 113). Mas, é significativo a presença e acompanhamento do professor durante o ensino dos procedimentos porque

> [...] as principais técnicas de avaliação dos procedimentos, seja na situação de avaliação inicial como na formativa e somativa, devem ser aquelas que exigem algum tipo de mediação do professor que necessite da sua presença enquanto o procedimento é executado. (COLL *et al.*, 1998, p. 117).

Conclui-se que a avaliação dos procedimentos é processual, segue uma ordem e sua aprendizagem é progressiva, pois exige o monitoramento das ações do indivíduo.

Quanto aos conteúdos atitudinais, consiste em uma concepção da psicologia social para explicar e compreender o comportamento humano. As atitudes podem ser definidas:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> […] como tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinando em objeto, pessoas, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação. As atitudes possuem três componentes básicos definitórios que refletem a complexidade da realidade social. A formação e a mudança de atitudes opera sempre com esses três componentes, ou seja:
>
> • Componente cognitivo (conhecimentos e crenças).
>
> • Componente afetivo (sentimentos e preferências).
>
> • Componente de conduta (ações manifestas e declarações de intenções). (COLL *et al*., 1998, p. 123-124).

Ou seja, o indivíduo pensa, sente e age. Esses três componentes atuam de modo inter-relacionado. Desse modo, as atitudes foram inseridas na escola como conteúdo.

Partindo dessa reflexão, os PCN de Geografia adaptaram os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como a avaliação de cada um deles, conforme as especificidades da referida disciplina. Destarte, propõe um novo modo de avaliar, em que o professor deve preparar o educando para o saber, o saber fazer e o saber ser.

Contudo, a avaliação dos PCN Geografia para o Ensino Fundamental II, especificamente o 4º ciclo, que engloba o 7º e o 8º ano (atual 8º e 9º anos), propõe, como conteúdo conceitual, o estudo das concepções de espaço, região, paisagem, território e lugar. Os conteúdos procedimentais, segundo Brasil (2001) estão relacionados à realização da pesquisa, leitura de dados, imagens e documentos; saber expressar-se oralmente e na escrita sobre o espaço; ler diferentes cartas em diferentes escalas. Neste caso, a cartografia é apresentada como um excelente exemplo. Quanto aos conteúdos atitudinais, estes devem promover o agir e reagir diante das questões sociais, culturais, e ambientais de forma par-

ticipativa; desenvolver postura crítica em relação a sociedade, saber discernir as ações adequadas à conservação da natureza e valorizar o patrimônio sociocultural, e respeitar a pluralidade cultural.

Embora o uso dos PCN não seja obrigatório, serve de referência para a elaboração dos livros didáticos, recurso que ainda domina a prática docente em sala de aula. Desse modo, é necessário indagar: será que os dois documentos direcionam a prática avaliativa realizada pelo professor de Geografia na escola?

3 Procedimentos metodológicos

Foram aplicados questionários com 23 professores de Geografia e uma turma de 9º ano pertencente a cada um deles, correspondendo a 490 alunos das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza – Ceará. As questões referem-se a prática de ensino na sala de aula, sobretudo as avaliativas. Tanto o professor quanto o aluno responderam as indagações compatíveis para que seja realizado um contraponto entre eles. Porém, como resultado parcial da pesquisa, serão apresentadas apenas as discussões relacionadas as quatro questões abertas do questionário, respondidas pelos professores de Geografia.

4 Resultados e discussões

O resultado das quatro questões abertas do questionário respondido pelos 23 professores de Geografia das escolas públicas municipais de Fortaleza apresenta os seguintes temas: a concepção do professor sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem; a recuperação da aprendizagem do aluno; a contribuição que a escola dá no processo de recuperação dos alunos com

ISBN: 978-85-8126-090-7

resultados insatisfatórios e os critérios analisados ao realizar a recuperação.

No que se refere ao conceito de avaliação do ensino e da aprendizagem, 9 professores concebem como o ideal a avaliação formativa; 6, a avaliação somativa; 1, as avaliações formativa e somativa; 2, a avaliação diagnóstica e 5, as avaliações diagnóstica e formativa.

A maioria dos professores demonstrou ter conhecimento sobre as novas perspectivas avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa. Portanto, é possível afirmar que os professores têm uma visão das propostas de inovação da avaliação do ensino-aprendizagem, porém não revelaram o uso dos três tipos de avaliação em conjunto e não abordaram sobre a possibilidade de permanecer ou descartar a avaliação somativa.

Além disso, há uma dificuldade para colocar as novas modalidades de avaliação em prática porque a escola mantém obstáculos que impedem a inserção delas no seu modelo de avaliação. Dessa forma, a escola continua executando a avaliação tradicional.

Isso foi observado nas respostas dos professores sobre a concepção deles acerca da recuperação da aprendizagem do aluno, pois 6 participantes revelaram que a recuperação é uma espécie de oportunidade que a escola dá ao aluno; 5 a concebe como estudo dos conteúdos; 3 apontam como recuperação da nota; 2 consideram como processo de aprendizagem; 2 afirmam que atende ao calendário escolar; 2 acreditam que deve ser realizada a recuperação paralela; 2 acreditam que serve para aplicar novas práticas docentes; e 1 afirma que a recuperação não promove a aprendizagem.

Os professores revelaram que a recuperação serve como oportunidade que a escola oferece ao aluno e isso ocorre de maneira excessiva. Geralmente, ao oferecer tantas chances ao estudante, o professor percebe seu trabalho sendo desvalorizado.

No entanto, vale ressaltar que dois professores citaram a importância da recuperação paralela do aluno. Esta prática apresenta um aspecto positivo, uma vez que já ocorre nas escolas públicas municipais. A recuperação se dá ao longo do ano, ou seja, ao final de cada bimestre.

Neste caso, os professores também demonstram que a recuperação do aluno se resume à apreensão de conteúdos e de notas; na realidade, eles não estão concordando, mas criticando a situação atual da forma de avaliar na escola. Em contrapartida, nenhum deles sugeriu ou apresentou alternativa para a melhoria da avaliação.

Por meio das respostas, é perceptível a permanência da avaliação tradicional na prática avaliativa do professor de Geografia. Hoffmann (2009) argumenta que pesquisadores de vários países se contrapõem à nota por ser considerada falha e arbitrária. São poucas as escolas que abandonaram essa prática.

Além do conceito de recuperação também foi indagado sobre as contribuições que a escola fornece ao professor nesse momento. Entre os escritos, 5 professores apontaram o estabelecimento de datas para a entrega de resultados – calendário escolar; 4 indicaram a recuperação de conteúdos; 3 afirmaram que a escola contribui com o material didático; 3 confirmaram a orientação; 2 apontaram que a escola atende as normas da Secretaria Municipal de Educação (SME); 2 afirmaram que a escola não contribui; 1 confessa que a escola ajuda pouco; 1 explica que a contribuição é superficial; 1 revela que a escola dá tempo para que ele possa fazer a recuperação; e 1 aponta que a escola exige a recuperação paralela.

As afirmações atentam para o atendimento da exigência do cumprimento do calendário escolar, tal situação rege a organização do ato pedagógico e o tempo da escola.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No que se refere à recuperação dos conteúdos, ficou confuso compreender como a escola contribui, uma vez que os professores não elucidaram maiores detalhes em suas respostas. Outros professores admitiram a não contribuição da escola ou pouca ajuda para a recuperação do aluno.

Somente um professor apontou a realização da recuperação ao final de cada etapa, isso demonstra uma perspectiva positiva da escola ao promover a recuperação da aprendizagem ao longo do ano letivo, atendendo a exigência da LDB nº 9.394/96.

Segundo Luckesi (2006), a prática educativa é direcionada pela pedagogia do exame, ou seja, a prática pedagógica está centrada nos resultados das provas e exames. A nota passou a ser o objetivo principal dos alunos, pais, professores, dos estabelecimentos de ensino e do sistema educativo.

No geral, a gestão escolar mantém o controle sobre as práticas pedagógicas ocorridas no ambiente escolar ao determinar normas, prazos, execução de projetos e outros. Assim, o sistema educacional e suas normas, como o cumprimento do calendário escolar, reforçam a permanência da avaliação tradicional, privando os professores de exercerem uma prática avaliativa mais dinâmica.

Consequentemente, propicia a independência do processo avaliativo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. O primeiro, porque o professor não tem tempo para refletir sobre sua prática e a aprendizagem do aluno, exercendo apenas o cumprimento de prazos e a transmissão de conteúdos, enquanto o aluno deve estudar os conteúdos para a obtenção de uma nota. Isso reflete no relacionamento entre professor e aluno, causando conflitos constantes porque o professor, como avaliador, cobra a nota e o aluno tenta conseguir a "todo custo" atingir a média necessária para sua aprovação. Desse modo, a nota domina tudo, é em função dela que se vive na prática escolar.

Além do mais, os problemas relacionados a esse tipo de avaliação apresentam sérios prejuízos à formação do estudante, por ser "um instrumento estático e frenador do processo de crescimento, o estudante é estigmatizado (posicionamento estático)" (LUCKESI, 2006) e não auxilia em nada na sua aprendizagem.

Portanto, percebe-se que o sistema aparece como o responsável pela manutenção da prática avaliativa tradicional, uma vez que o professor fica de "mãos atadas" devido à obrigatoriedade de manter os prazos, o que reflete num processo de avaliação apressado, sem momento para reflexão e ação. Dessa maneira, o docente se isenta da culpa, pois talvez, se sinta sozinho nessa empreitada.

Logo, é de suma importância afirmar que a prática docente depende da gestão escolar, podendo essa contribuir ou não para a realização das novas tendências avaliativas. Então, compreende-se que, nestes casos, o professor atende aos princípios do plano educativo da escola, ao contrário das condições anteriores, em que os professores atuam conforme o estilo próprio. Dessa maneira Perrenoud (1999, p74) corrobora:

> Quando se quer formar uma equipe pedagógica, mesmo sem tocar no sistema formal de avaliação, não se pode deixar cada um continuar a avaliar como sempre fez, conforme suas preferências ou suas exigências estritamente pessoais. A coerência da equipe pedagógica também é julgada por sua forma de avaliar, sobretudo se os professores forem responsáveis pelos mesmos alunos e devem equiparar suas avaliações. Este é um obstáculo maior: "é preciso colocar na mesa", explicar, justificar práticas cuja arbitrariedade explode repentinamente, ao passo que anteriormente era ignorada ou minimizada.

Acrescenta-se a isso, a falta de conhecimento dos professores no que se refere à proposta avaliativa dos PCN de Geografia, pois nenhum deles citou a avaliação dos conteúdos procedimen-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tais e atitudinais. Acredita-se que os professores de Geografia ainda estejam centrados no ensino dos conteúdos conceituais.

Essa proposta de ensino-aprendizagem não está presente somente nos PCN, mas também no Art. 32 da LDB nº 9.394/96 e nos livros escritos por alguns geógrafos sobre a prática de ensino em Geografia. Tal desconhecimento revela, também, a ausência de leituras por parte dos professores sobre o tema.

A análise dos critérios estabelecidos para planejar e executar a recuperação do aluno mostra que ainda se confunde com a avaliação tradicional. Os relatos dos docentes apontam essa assertiva, pois 4 deles consideravam os conteúdos como critérios de avaliação; 3, a assimilação do conteúdo, aplicação no cotidiano e visão crítica; 3, a dificuldade do aluno e rever a prática docente; 2, o nível de compreensão do aluno e grau de dificuldade; 2, conteúdos e grau de dificuldade do aluno; 1, aprendizagem do aluno; 1, resultado das avaliações; 1, interpretação de textos, mapas, tabelas, 1, revisão de conteúdos e correção de provas passadas; 1, participação de alunos nas atividades extraclasse; 1, participação, assiduidade e atividades; 1, corrigir erros; 1, dificuldade do aluno e família; e 1, normas da escola, período a ser recompensado.

No geral, os professores utilizam critérios de avaliação que não favorecem a aprendizagem do aluno, ou seja, a avaliação continua centrada nos conteúdos e nos resultados, sendo igual para todos, assim como o tempo de recuperação. Não há uma avaliação processual e nem o acompanhamento individual do aluno. Os docentes escreveram sobre a aprendizagem do aluno, grau de compreensão, nível de dificuldade e assimilação de conteúdos, mas não explicaram como se davam tais práticas. Na realidade, a maioria dos professores mostrou, através de suas respostas, que suas práticas ainda são tradicionais, pois nenhum deles declarou o uso das avaliações diagnóstica, formativa ou somativa.

Percebe-se que o momento da recuperação da aprendizagem dos alunos com baixo rendimento não propõe estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno. O professor de Geografia seleciona os conteúdos, faz a revisão e aplica uma prova visando a atribuição de uma nota. Perrenoud (1999, p. 71-72) critica esta prática ao afirmar que:

> A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma idéia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação. Levada ao extremo, essa correspondência torna-se uma perversão: o ensino apenas se define como a preparação para a próxima prova. As atividades de aprendizagem assemelham-se ao exercício, ao treinamento intensivo, no sentido em que o praticam certos esportistas que fazem e refazem os exercícios sobre os quais serão julgados no dia da competição. Essa forma de correspondência dá um peso desmensurado ao exercício escolar escrito. A única diferença é que este último não é avaliado, que "não conta", ao passo que no momento da avaliação introduz-se um pouco mais de cerimônia, de estresse e de equidade formal.

Diante das condições de trabalho, acredita-se que os professores que têm uma visão da atual avaliação da aprendizagem não conseguem colocá-la em prática porque é necessário mudar também a prática educativa, o tempo na escola, a gestão escolar, dentre outros. Como assegura Perrenoud (1999), pensar uma nova avaliação é pensar uma nova escola. Hoffmann (2009) também colabora ao afirmar que a avaliação não evoluiu porque a escola não visa promover, mas selecionar.

Além disso, no período de aplicação do instrumento da pesquisa, entre junho de 2013 e início de janeiro de 2014, havia

ISBN: 978-85-8126-090-7

escolas sem professor de Geografia, o que compromete parte do ano letivo, assim como a proposta de uma avaliação contínua da aprendizagem e o descumprimento das 200 h/a, a que o aluno tem direito.

O Art. 24 da LDB nº 9.394/96 assegura que "a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver".

Portanto, o professor não poderá recuperar o tempo do período letivo perdido após assumir o cargo tardiamente, como nos casos presenciados pela pesquisa de junho a janeiro do ano seguinte quando ainda existiam escolas sem professores[2] de Geografia ou que tiraram licença e não foram substituídos.

Isso confirma que as práticas avaliativas exercidas pelos professores de Geografia do Ensino Fundamental II das escolas municipais de Fortaleza não seguem a lógica das novas propostas avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa), nem os conteúdos referentes à avaliação do ensino e da aprendizagem dos documentos oficiais como a LDB nº 9.394/96 e os PCN de Geografia.

5 Considerações finais

A análise das respostas dos professores mostra que ainda existem obstáculos que impedem a inserção de uma nova forma de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem em Geografia. Isso se dá por meio do entendimento superficial que os profes-

[2] Essas escolas foram descartadas e foram realizados outros sorteios para substituí-las.

sores têm sobre as novas propostas pedagógicas de avaliação do ensino e da aprendizagem; do desconhecimento dos professores sobre a proposição avaliativa dos PCN de Geografia ou a resistência em utilizá-los na prática docente por serem decisões advindas de outras instâncias, onde não houve a participação do professor que atua na Educação Básica.

Além disso, o resultado parcial da pesquisa também revelou que a prática avaliativa de qualidade depende da gestão escolar. Portanto, para inserir um novo modo de avaliar no ensino de Geografia, é necessário refletir sobre ações que possam unir a prática docente e as propostas dos documentos oficiais.

Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Edições Câmara, 2013. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. Ministério de Educação do. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COLL, César *et al*. *Os conteúdos na reforma:* ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A LÓGICA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA A PARTIR DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS COM ALTO E BAIXO ÍNDICES NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO – SPAECE NO PERÍODO DE 2013 A 2014

COSTA, Maria do Socorro Lima
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. E-mail: socorrolcosta@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo expressa as primeiras aproximações da proposta de investigar as mediações existentes entre avaliação, complexo educacional e formação humana, no contexto da crise do capital e das políticas públicas para a educação. Nosso objetivo é compreender os limites e contradições da lógica da avaliação de aprendizagem hegemônica no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como parâmetros analíticos a ontologia do ser social e a necessidade de uma educação escolar para as camadas subalternas no contexto da crise do capital. A presente pesquisa será desenvolvida, primeiramente, a partir de estudos teórico-bibliográficos, ou seja, uma seleção da literatura especializada sobre a temática, partindo da perspectiva da ontologia do ser social. Além disso, serão utilizadas diferentes posições teóricas assumidas por autores que discutem a questão da avaliação, pois é necessário apropriar-se do assunto de forma devidamente criteriosa e profunda. Em um segundo momento, será realizada uma análise de documentos específicos que norteiam a política de avaliação de aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, relacionados à prática avaliativa nas escolas. Em seguida, será realizado um estudo de caso comparativo entre duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, a que teve

ISBN: 978-85-8126-090-7

o maior índice e a que teve o índice mais baixo de proficiência no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, de 2013-2014.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Estado avaliador. Formação humana.

ABSTRACT

This article expresses the first approaches of the proposal to investigate existing mediation between evaluation, educational complex and human formation, in the context of the crisis of capital and public politics for education. Our goal is to understand the limits and logic of contradictions assessment hegemonic learning in the Fortaleza Municipal System of Education, with the analytical parameters ontology of social being and the need for education for the lower classes in the capital crisis context. This research will be developed, first, from theoretical and bibliographical studies, i.e., a selection of literature on the subject from the perspective of the ontology of social being. In addition, will be used to different theoretical positions taken by authors who discuss the issue of evaluation, it is necessary to take ownership of the issue of properly detailed and profound way. In a second moment, a specific analysis of documents that guide the learning assessment policy in the Fortaleza Municipal Education System related to assessment practice in schools will be held. Then it will be a comparative case study between two schools of Fortaleza Municipal System of Education, which had the highest index and which had the lowest level of proficiency in the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará – SPAECE of 2013-2014.

Keywords: Educational evaluation. State appraiser. Human formation.

1 Introdução

Este artigo relata o processo de pesquisa da temática: A lógica da avaliação de aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, a partir da ontologia do ser social: um estudo de caso nas escolas com alto e baixo índices na avaliação da alfabetização – Spaece, no período de 2013 a 2015. Representa, também, um momento de reflexão crítica necessária em minha trajetória como educadora. Sou professora e Orientadora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Assim, nosso trabalho orienta-se, a partir dos interesses e necessidades dos discentes da escola pública, nas coordenadas postas pela articulação entre trabalho, educação e emancipação humana para o estudo crítico da função da avaliação educacional na formação humana, no contexto da atual crise do sistema capitalista.

A escolha pelo referencial teórico marxista, em particular a ontologia do ser social, justifica-se pela possibilidade de apreender, com vistas à ação transformadora progressista das relações sociais, das contradições que constituem o complexo educacional.

Assim, a opção pela problemática da avaliação educacional parte de uma constatação de que o discurso hegemônico das políticas públicas educacionais hoje gravita em torno dessa categoria, como se fosse o ponto de partida para a panaceia das contradições presentes na rede pública de educação. Por exemplo, métodos de alfabetização, modelos de gestão e programas de correção de fluxo de alunos são condicionados, em última instância, pela hierarquia posta pelo Sistema Permanente de Avaliação. Noutras palavras, o sistema de avaliação passa a ser o balizador de ações que mediam o processo de ensino-aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nessa perspectiva, temos como objetivo geral: compreender os limites e contradições da lógica da avaliação de aprendizagem hegemônica no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo como parâmetros analíticos a ontologia do ser social e a necessidade de uma educação escolar para as camadas subalternas no contexto da crise do sistema capitalista. E como objetivos específicos: 1) identificar a lógica da política de avaliação do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, a partir da perspectiva da formação humana, como desenvolvimento dialético das potencialidades humanas; 2) perceber a efetividade da política avaliativa municipal de aprendizagem no chão da escola junto com os sujeitos envolvidos e interessados, no contexto de crise do capital e como síntese de múltiplas determinações.

Este trabalho divide-se em quatro momentos. No primeiro, serão apresentadas as coordenadas teóricas que orientam o processo de pesquisa; no segundo momento, os procedimentos metodológicos exigidos para a apreensão do objeto estudado; no terceiro, os resultados parciais e as possibilidades surgidas a partir deles; e, por último, um balanço do desenvolvimento da pesquisa até o momento.

2 Referencial teórico

No processo de apreensão do real, o sujeito precisa ir além da aparência dos fatos que é dada pela experiência imediata e sensível. Daí a necessidade da análise científica que ultrapassa a aparência externa dos fenômenos em busca de sua legalidade interna. Para isso, o pesquisador necessita, antes de tudo, de uma postura crítica, para compreender o seu objeto em seus fundamentos histórico-genéticos.

A base teórica preliminar da qual parto é Marx, pois permite compreender os fatos que compõem nosso objeto de estudo

para além da aparência fenomênica, integrando-os em uma totalidade processual mais ampla.

No entanto, a postura marxiana não representa desprezar ou ignorar as conquistas estabelecidas por outros paradigmas filosófico-científicos, como afirma o autor Tonet (2013, p.10),

> […] não se trata de desconhecer, negar, desqualificar ou menosprezar os ganhos obtidos a partir dos outros paradigmas. Trata-se de compreender cada um deles em sua configuração histórica e social; compreender sua origem, a sua natureza e a função que cada um deles exerceu e exerce na reprodução do ser social. Reforça-se, assim, a ideia de que nenhum deles é a forma definitiva de produzir ciência, mas, ao contrário, todos eles são uma forma, histórica e socialmente determinada, de construir o conhecimento.

Isso decorre do fato de o pensamento de Marx operar, em primeiro plano, com o real para aferir, depois, as questões epistemológicas e metodológicas impostas pelo ser para o seu conhecimento, o que permite que o critério último de verdade e de validade seja dado pela apreensão da objetividade estudada. Isto é, não há uma censura epistemológica prévia que defina uma normatividade metodológica para o conhecimento. O marxismo, na perspectiva da ontologia do ser social, permite redimensionar todas as conquistas científicas a partir do real e das suas possibilidades de transformação.

A crise atual da educação brasileira, inserida nas teias do Sistema Capitalista, manifesta nos processos da globalização e da hegemonia do modelo neoliberal, elege a problemática da avaliação, em suas diversas dimensões, como um dos eixos de solução dos problemas educacionais. Segundo Hofmann (2013, p.13), "[…]é essencial e urgente o repensar do significado da ação avaliativa da Educação infantil à Universidade. Quaisquer

ISBN: 978-85-8126-090-7

práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e de educação".

As próprias políticas públicas de avaliação aparentam ganhar uma autonomia e hegemonia em relação às outras esferas do complexo educacional, que têm seus fundamentos no desenvolvimento da sociedade. Por isso, partimos do pressuposto de que a avaliação é parte integrante de uma totalidade concreta que lhe dá inteligibilidade. A avaliação, por uma série de mediações, vincula-se ontologicamente ao trabalho, à educação, à forma societária de organização, ao modo como as contradições do capital apresentam-se na atualidade, aos movimentos de estruturação do Estado capitalista e à lógica das políticas públicas vigentes, sob o influxo imanente e permanente dos conflitos sociais.

Nesse sentido, para uma primeira aproximação crítica sobre as políticas avaliativas, torna-se necessário problematizar uma questão essencial: o que é o homem? Isto é, o que nos torna tão específicos em relação à natureza? Responder a tal pergunta, por sua importância fundante, apresenta os termos e as coordenadas de inúmeros aspectos da vida social, como modo de produção, educação, Estado e possibilidades de desenvolvimento humano.

Por meio do trabalho, o ser humano se produz enquanto produz uma nova esfera da realidade: o ser social. O trabalho cria novas objetivações, transforma o indivíduo que trabalha e o faz exteriorizar-se enquanto sujeito.

No entanto, educação não se confunde com trabalho. Segundo Tonet (2005), "o trabalho é uma mediação entre homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade" (2005, p. 218). Porém:

> Para compreender o processo educativo deve-se compreender a fundo o processo pelo qual os homens produzem

> a sua existência – o processo de produção – deve-se compreender o mundo do trabalho e o universo de suas práticas e relações sociais (TESSER, 1995, p. 38).

Nesse sentido, não é possível pensar criticamente a educação, a escola, as políticas públicas educacionais e a avaliação, em particular, a partir de si mesmas, pelas suas relações internas, contudo, é necessário considerar as conexões entre trabalho, educação e ser social, que são determinantes e estão inseridas nos mecanismos pedagógicos.

Na sociedade moderna, uma mediação essencial entre a lógica do capital e a educação é o Estado. Como destaca Mascaro (2013), há uma vinculação necessária das formas políticas às formas econômicas do capitalismo, a qual é intermediada pelos conflitos sociais. Nessa perspectiva, é possível perceber, nas políticas públicas para a educação, que a lógica da avaliação está relacionada com as questões econômicas típicas do Estado capitalista, que se encontra subordinado às leis de mercado e ao modelo neoliberal. Essas são as coordenadas que orientam a preocupação pela qualidade e eficiência do sistema educacional, além da aplicação de investimentos sob o ideário empresarial de custos e benefícios distantes da constituição de um sistema educacional que vise à formação humana, isto é, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas posta pelo patamar das forças produtivas sociais. Já na década de noventa do século passado, Vianna (1997, p. 8) atestava uma situação que continua presente:

> […] os altos investimentos financeiros exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os resultados em termos de custo-benefício, apesar de muitas vezes essa demanda refletir uma concepção econometrista de educação, sem considerar a componente humanista. A exigência tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não

ISBN: 978-85-8126-090-7

> apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar), mas considerando outros elementos (currículos, programas, professores, rede física etc.), igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema educacional.

Assim, não é possível pensar criticamente sobre educação, escola e avaliação como entes isolados da totalidade social. Para construir uma educação para a emancipação humana, é preciso partir da lógica dos interesses históricos das camadas subalternas, em oposição à lógica do capital. E isso, no próprio espaço escolar, pois:

> Nem a escola só reproduz as relações de produção capitalista, embora seja esta a sua tendência predominante, nem os trabalhadores intelectuais ou os estudantes, que dela fazem parte, se amoldam necessariamente a seus imperativos alienantes. Assim, contradições importantes atravessam a instituição escolar, como prolongamento da luta de classes e das oposições culturais, que se dão nas outras esferas da sociedade (TESSER, 1995, p. 44).

Reconhecer as fronteiras postas à educação, ao sistema escolar e às teorias críticas sobre avaliação não significa abandonar a resistência e a luta por uma educação emancipatória. Como destaca Tonet (2003, p. 210-211):

> Parece-nos claro que a educação, sendo uma mediação para a reprodução social, terá suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das classes dominantes desta forma de sociabilidade. Nesse sentido, parece-nos fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal, que não tenha – ainda que em formas e intensidades diferentes – aquela tendência acima referida. Contudo, esta não é a única possibilidade. Por isso mesmo, a afirmação acima não significa nenhum imobilismo ou acomodação. Pelo contrário, significa realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco, mas na direção certa. Mas, qual é a direção certa? O que é possível?

Partindo do que foi exposto até aqui, pretendo pesquisar a avaliação educacional do processo de apropriação das objetivações culturais produzidas pela humanidade (aprendizagem) e explorar as possibilidades de atuação da escola pública, dos educadores e da comunidade escolar, no sentido de criar mecanismos para tornar a educação escolar, ainda que seja no limite das contradições da sociedade capitalista, um instrumento que possa contribuir para a transformação estrutural da sociedade contemporânea.

3 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa está sendo desenvolvida, primeiramente, a partir de estudos teórico-bibliográficos, ou seja, uma seleção da literatura especializada sobre a temática, partindo da perspectiva da ontologia do ser social. Assim, num primeiro momento procurarei estabelecer as conexões entre trabalho, educação, Estado e crise do capital, utilizando autores como Marx (2004, 2013), Lukács (2012, 2013), Tonet (2005), Saviani (1996, 2003, 2010, 2012), Mascaro (2013) e Mészáros (2002, 2005, 2006), entre outros. Não dispensarei as diferentes posições teóricas assumidas por autores que discutem a questão da avaliação, como Afonso (2000), Hoffmann (2013), Fernandes (2009), Freitas (2014), Garcia e Nascimento (2012), Luckesi (2011), Ravitch (2011), Sacristán e Gómez (1998), pois é necessário apropriar-se do assunto de forma devidamente criteriosa e profunda.

Em um segundo momento, realizarei uma análise específica dos documentos que norteiam a política de avaliação de aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, relacionados à prática avaliativa nas escolas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Em seguida, farei um estudo de caso comparativo entre duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, a que teve o maior índice e a que teve o índice mais baixo na avaliação da alfabetização – SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, no período de 2013 à 2014. Entendo que, pela análise de determinações como os pressupostos ontológicos da lógica avaliativa, as ações efetivas da gestão educacional, a estrutura das escolas, o contexto social da comunidade escolar, o depoimento oral dos educadores e as possibilidades das crianças, acrescida pelos passos anteriores, possibilitará a reconstrução conceitual do objeto de pesquisa.

Finalmente, destaco que os citados passos metodológicos constituem apenas um mapa aproximativo que pretende dar conta do objeto. De fato, será na atividade de pesquisa que a resistência do objeto delineará os recursos metodológicos e técnicos para o seu conhecimento.

4 Resultados e discussões

No período de atividades de pesquisa, comecei a analisar algumas determinações do meu objeto, com vistas a reconstituí-lo conceitualmente, como concreto pensado.

Primeiro, estudei os resultados e procedimentos de uma avaliação diagnóstica em leitura e escrita de escolas que tinham salas de 2º ano da Rede de Ensino de Fortaleza, da qual fiz parte. Tal atividade avaliativa iniciou uma ação que visava a reflexão e a busca de solução de problemas a partir dos diagnósticos em leitura e escrita das crianças, além de estudos teóricos com o núcleo gestor das escolas. Paralelamente, esse momento da pesquisa envolveu diário de campo e um levantamento fotográfico. Esse momento me instigou ainda mais a ratificar minha opção

metodológica pelo estudo de caso nas escolas com alto e baixo índices nos indicadores[1] de avaliação da alfabetização – SPAECE, no período de 2013 à 2014.

Por entender que as funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais mais amplas, num segundo momento estou utilizando o recurso metodológico da leitura imanente e desenvolvendo uma pesquisa teórico-bibliográfica. Dessa forma, espero que me conduza à apreensão da relação entre avaliação educacional e Estado avaliador, portanto, indo além das concepções de avaliação do senso comum pedagógico, no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Assim, com Afonso (2009), percebemos que, a partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão "Estado avaliador". Tal expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Muitas vezes, a lógica do sistema avaliativo, tanto institucional como o de aprendizagem, apresenta-se vinculada a orientações externas. Nesse sentido, um convite à reflexão nos foi dado por Ravitch (2011), que foi conselheira dos governos Bill Clinton e George W. Bush, ao analisar o sistema de ensino nos Estados Unidos (EUA). Na última década do século passado

[1] Os indicadores são categorias de análise construídas para facilitar a recolha de informações sobre as várias componentes de um sistema educativo. Têm que ser técnica e estatisticamente operacionalizáveis, coletáveis e úteis […]um sistema de indicadores procura fornecer medidas de várias componentes de um sistema educativo, bem como informações sobre a maneira como essas componentes se inter-relacionam para manter ou alterar o sistema (cf. Odden,1990,p.24)

ISBN: 978-85-8126-090-7

e início deste, ocorreu, nos EUA, uma avalanche de reformas orientadas pela lógica do livre-mercado com o slogan: "Nenhuma Criança Fica para Trás".

Num terceiro momento, no sentido de ir além da aparência dos fatos que é dada pela experiência imediata e sensível, pretendo realizar pesquisa em duas escolas, que terão como critério de escolha, seus resultados na prova do SPAECE de 2013 a 2014. Daí, tentando buscar no singular (escola), mediada pelo particular (política pública educacional), elementos de universalidade (lógica do processo avaliativo de aprendizagem no contexto atual).

5 Considerações finais

A totalidade social, que tem sua matriz no trabalho, possui dois polos: o gênero humano e os indivíduos singulares. No processo de reprodução dessa totalidade social, a educação possui uma função essencial, entendida por Saviani como:

> […] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Com a presente pesquisa, sustentada por minha experiência existencial na escola pública, percebo o caráter contraditório do complexo educativo: elemento predominantemente reprodutor da divisão social na sociedade capitalista e espaço de possibilidade de resistência emancipatória. Nesse sentido, mesmo chocando-se contra os limites da sociabilidade atual:

> […] outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2011)

Aqui, insere-se a possibilidade de uma avaliação que vise à elevação cultural das camadas subalternas e a constituição de sujeitos autônomos. Uma avaliação que não reproduza o existente nem se torne impotente frente aos desafios de mudança. Por isso, encerro com Luckesi:

> A terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem na escola é a mais rara, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente. (2011, p.51)

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional:* regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FREITAS, Luiz Carlos de. et. al. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado Avaliador e a Construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs). *Política Educacional:* contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

HOFFMANN, J. *Avaliação:* Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista. 43ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital*: crítica economia política, Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.* 3 ed. rev. Campinas-SP: Autores associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. *Pedagogia Histórico-crítica.* 8.ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. IN: FERRETI, Celso e outros. *Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TESSER, Ozir. Relação trabalho e educação e as classes trabalhadoras (Educação para uma sociedade em transformação). *Educação em debate*. Fortaleza, 1995, p. 38-44.

TONET, Ivo. *Método científico*: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. A educação numa encruzilhada. IN: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (Orgs.). *Trabalho, sociabilidade e educação:* uma crítica à ordem do capital. Fortaleza; Editora da UFC, 2003. (Coleção diálogos intempestivos).

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Rio Grande do Sul; Ed. Unijuí, 2005. (coleção fronteiras da educação).

VIANNA, H. M. Alguns programas de avaliação em São Paulo. In: BOMENY, H. (org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana:* realidade e desafios. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A PERSPECTIVA LEGAL DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: POTENCIALIDADES E HIATOS EM BRASIL E PORTUGAL

BARBOSA, Elsa Domingues
Doutoranda pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Membro colaborador e Professora do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo. E-mail: barbosa.elsa@gmail.com

LUCENA, Isabel Cristina
Doutora pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professora do PPGECM. E-mail: ilucena19@gmail.com

ANGELIM, José Aurimar dos Santos
Doutorando pelo IF Baiano – Campus Senhor do Bonfim; Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professor do IF Baiano e doutorando do PPGECM. E-mail: joseaurimar@hotmail.com

BRITO, Maria Augusta
Doutoranda pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professora da UFPA. Doutoranda do PPGECM. E-mail: araposo@ufpa.br

RESUMO

A avaliação das aprendizagens, ainda percebida como um instrumento verificador, assume, na atualidade, um espaço importante nas investigações acadêmicas internacionais voltadas à educação básica e nesse âmbito, vemos estabelecer-se a influência de Portugal nas investigações brasileiras. Este artigo, produto dos estudos vinculados ao Projeto de Cooperação Internacional – Avaliação e ensino de matemática: relações com as aprendizagens (Edital FCT/CAPES 2013) – iniciado em 2014, procura analisar o lugar que a avaliação formativa ocupa nos documentos oficiais que regem a avaliação dos alunos, NO Brasil (Amazônia) e Portugal, para então, podermos compartilhar inferências conceituais oriundas das leituras e interpretações das legislações educacionais, destacando suas aproximações e distanciamentos, suscitando reflexões investigativas referentes à avaliação da aprendizagem em matemática, o que corrobora com as questões delineadas nesse projeto de maior porte.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens. Educação Básica. Legislação sobre avaliação.

ABSTRACT

Nowadays, assessment, still perceived as a verification instrument, assumes an important role in international academic research, focused on basic education. In this area, the Portuguese influence on Brazilian research is evident. This article is the result of studies related to the International Cooperation Project – Evaluation and teaching of mathematics: its implications on the learning process (Notice FCT / CAPES 2013) – started in 2014. Its goal is to analyze the importance given to formative evaluation in official educational documents, both in Brazil (Amazon) and Portugal, so that conceptual inferences, derived from readings and interpretations of educational legislation, may be shared. Ultimately, this will highlight their similarities and differences and grant the possibility to engage on new views on thinking and research about assessment of mathematics learning.

Key-words: Assessment. Elementary Education. Assessment Legislation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Um dos grandes desafios que se coloca aos sistemas educativos português e brasileiro é o de alcançar uma educação que permita uma plena integração dos alunos na sociedade. Ainda hoje, ambos os sistemas educativos apresentam modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem, estando mais preocupados com a atribuição de classificações do que com a análise do saber efetivo dos alunos e do que estes fazem na realidade, dando maior ênfase as classificações do que em ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. Contudo, é hoje amplamente aceito que a avaliação implementada pelos professores em contexto de sala de aula, em particular a avaliação formativa, contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos, desde que esteja ao serviço das aprendizagens, não se dissociando do ensino e dos processos que lhe são inerentes (FERNANDES, 2011).

Este trabalho é realizado no âmbito do Projeto de Cooperação Internacional "Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens" (AERA), que está em desenvolvimento, e deriva da necessidade de se compreender as relações entre uma variedade de elementos que afetam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Entre outros, os seguintes temas são considerados: a) o ensino e práticas de avaliação de professores; b) percepções dos professores sobre o ensino, avaliação e aprendizagem; c) natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula; d) frequência, distribuição e natureza do *feedback* utilizados; e) a participação dos alunos nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. O estudo das práticas de ensino e de avaliação dos professores e da participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens assumem uma relevância particular no contexto deste estudo.

A metodologia de investigação é eminentemente qualitativa (análise documental, entrevistas a professores e alunos, e observação de aulas). Nestas condições, os dados obtidos permitiram descrever, analisar e interpretar os fenômenos de interesse que estão associados ao problema e às questões orientadoras da investigação. Neste contexto, analisaremos a legislação portuguesa e a brasileira que rege a avaliação dos alunos e a sua influência nas práticas de ensino e de avaliação dos professores do 1º ciclo do ensino básico (3º e 4º anos de escolaridade, dos 8 aos 9 anos de idade), no caso português, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos de escolaridade, média de 9 a 10 anos de idade), no caso brasileiro.

2 A avaliação formativa e as aprendizagens

A problemática da avaliação é motivo de discordâncias diárias nas escolas, revelando-se uma temática complexa que está na gênese de variadas análises e reflexões (ARAÚJO, 2009; CALDERÓN e POLTONIERI, 2013; DELGADINHO, 2011; DIAS, 2012; NUNES, 2004). A forma como se concebe e pratica a avaliação está intimamente ligada as funções que se pretende que a escola cumpra na sociedade, com os critérios de validação de conhecimentos, a forma de entender a natureza do conhecimento, o processo de aprendizagem e, consequentemente, com a perspetiva de ensino e aprendizagem onde se baseia a prática docente em sala de aula (BOGGINO 2009, LUCKESI, 2014). "As funções da avaliação e a sua evolução estão assim estritamente articuladas com os próprios movimentos da sociedade e das suas culturas" (PINTO E SANTOS, 2006, p. 42). No entanto, o atual sistema educativo continua a ter dificuldade em desenvolver práticas de avaliação que conduzam a uma melho-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (FERNANDES, 2005).

Apesar da legislação fazer referência à avaliação formativa ainda há muita confusão sobre o seu significado (FERNANDES, 2005; PINTO E SANTOS, 2006; VILLAS BOAS, 2004). Atualmente, quando se fala em avaliação formativa, ainda se corre o perigo de se atribuir diferentes significados ao mesmo termo. No entanto, independente do sentido que lhe seja atribuído, há sempre algo em comum: trata-se de um processo pedagógico que contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2011; SANTOS, 2008; VILLAS BOAS, 2008). Tal fato foi evidenciado no estudo realizado por Black e Wiliam (1998) que salientou três resultados de referência incontornável: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram significativamente as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais se beneficiam de tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente somativa. Assim, e para que avaliação contribua inequivocamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos, é fundamental que as práticas avaliativas contem com a sua participação ativa (FERNANDES, 2008; BORRALHO e VALE, 2011).

Em concordância com Fernandes (2005, 2011), entendemos que a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens deve permitir um maior conhecimento dos saberes, das atitudes, das capacidades e do estágio de desenvolvimento dos alunos e, simultaneamente, ser capaz de fornecer indicações precisas acerca do que é necessário realizar a seguir. Para tal, é necessário

contar com o papel imprescindível de professores e alunos. Os professores devem ter um papel preponderante em aspetos organizacionais do processo de ensino, na escolha de tarefas, na busca de estratégias, na organização e distribuição do processo de *feedback*, entre outros. Aos alunos, cabe-lhes desenvolver as tarefas que lhe são propostas, tais como participar ativamente dos processos de aprendizagem e de avaliação, utilizar o *feedback* que lhes é fornecido, ou seja, devem ter um papel de relevo no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação das suas aprendizagens.

Em suma, é necessário que a avaliação formativa desenvolvida nas salas de aula seja deliberadamente organizada para fornecer um *feedback* inteligente e de qualidade, de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos e que seja capaz de ativar os processos cognitivos e metacognitivos destes, controlando os seus processos de aprendizagem e melhorando a sua motivação e autoestima. A comunicação entre professores e alunos precisa assumir um papel central na sala de aula, como forma de estabelecer pontes entre o que é necessário aprender e a complexa realidade dos alunos, que, por sua vez, devem ser deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando-os a responsabilizarem-se pelas suas aprendizagens, e dando-lhes vastas oportunidades para elaborarem as suas respostas e exporem os seus raciocínios. As tarefas propostas aos alunos, que devem ser simultaneamente de ensino, aprendizagem e avaliação, têm de ser criteriosamente selecionadas, envolvendo os domínios estruturantes do currículo e capazes de ativar os processos mais complexos do pensamento; elas – as tarefas – devem ser o espelho de uma estreita relação entre a didática e a avaliação, que deve ter um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e, finalmente, é fundamental que a ava-

ISBN: 978-85-8126-090-7

liação promova uma cultura de sucesso nas salas de aula, baseada no princípio de que todos os alunos são capazes de aprender.

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, podemos afirmar que, se pretendemos melhorar as aprendizagens dos alunos, as práticas avaliativas devem contar com a sua participação ativa. Contudo, para que isso seja possível, é fundamental que a avaliação seja predominantemente de natureza formativa e que esteja fortemente integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

3 Os distanciamentos e aproximações legais entre Brasil e Portugal

Neste ponto, apresentaremos uma síntese informativa sobre a legislação portuguesa e a brasileira que regem a avaliação no ensino básico e fundamental, respetivamente, apontando elementos importantes acerca do tema, tais como sua definição e operacionalização no contexto legal e prático.

3.1 A legislação Portuguesa

Em Portugal, o Ministério da Educação e da Ciência, através do Decreto-Lei n.º 139/2012 assume "no seu programa a educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade do sucesso escolar" (PORTUGAL, 2012, p. 3476). No mesmo decreto afirma-se que "o acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso" (PORTUGAL, 2012, p. 3476), tendo a avaliação formativa um papel determinante na "adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver" (Art. 28º, pt. 2).

No entanto, no Despacho normativo nº 13/2014, que materializa a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei nº 139/2012, definindo as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos do ensino básico[1] a avaliação formativa desaparece por completo. Na realidade, a legislação é muito precisa quando, no artigo 5º, que regulamenta a informação sobre a aprendizagem, refere que "a avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e obedece às metas curriculares em vigor nos 1º, 2º, e 3º ciclos" (Art. 5º., pt. 1), ou seja, aprender é sinônimo de aquisição de conteúdos. Além disso, a avaliação dos componentes curriculares de carácter transversal ou de natureza instrumental é deixada a critério do Conselho Pedagógico, diminuindo claramente a sua importância.

Após a leitura do despacho citado, percebe-se que a aprendizagem é sinônimo de obtenção de bons resultados em provas de avaliação somativa, sejam elas internas ou externas, além da ideia de que, quanto maior o número de provas realizadas, mais se aprende.

3.2 A Legislação Brasileira

O Ministério da Educação do Brasil estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nesse texto defende que "os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). Portanto, esta lei disciplina a educação escolar. A avaliação, segundo a LDB, deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo "os aspectos qualitativos sobre os quantita-

[1] Em Portugal, o Ensino Básico é composto por três ciclos (1º, 2º e 3º), frequentado por alunos dos 7 aos 10 anos de idade.

ISBN: 978-85-8126-090-7

tivos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, idem).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica também dispõem de orientações gerais para a avaliação nesse nível de ensino, sendo referência para as legislações estaduais e municipais. Esse documento indica, como primeiro critério a ser considerado na verificação do rendimento escolar, a: "I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 2013, p.52).

Mais recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE – originado na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), como política de estado. O PNE faz parte da exigência constitucional e tem periodicidade decenal (2014 a 2024). Nesse plano, é anunciado que "Aliada aos processos de gestão e ao estabelecimento dos padrões de qualidade situa-se a avaliação da educação e a necessária articulação entre a concepção de avaliação formativa, indicadores de qualidade e a efetivação de um subsistema nacional de avaliação da educação básica e superior" (BRASIL, 2014).

Porém, encontram-se em fase de elaboração os Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEEs e PMEs), que devem manter a coerência entre o estabelecido no PNE, um trabalho não trivial, considerando a dimensão de 26 estados, o Distrito Federal e os 5.570 municípios pertencentes ao Brasil.

Por ora, consideraremos o que ainda vigora na esfera municipal e estadual do projeto em que atuamos, até que o PEE e o PME sejam consolidados. Nestes termos, tomaremos as legislações de Belém (capital) como referências da esfera municipal.

Nas Diretrizes Municipais (BELÉM, 2012) são consideradas, para o processo avaliativo, os aspetos morais, emocionais, culturais, socioculturais, lançando o olhar em torno do que se entende por avaliação da aprendizagem. Conforme esse documento, a avaliação assume as funções contínua, dinâmica, investigativa, diagnóstica e participativa. Tais funções estão compreendidas a partir do uso dos instrumentos de registros avaliativos propostos por essas diretrizes, a saber: Arquivo de Atividades dos alunos; diário de classe e Registro Síntese de Acompanhamento Individual do Aluno (BELÉM, 2012).

Desse modo, considerando-se os dispositivos legais municipais em vigor e demais instâncias orientadoras do âmbito educacional como a LDB, as DCN para a Educação Básica e o PNE, pode-se inferir que há relevante convergência em preconizar uma avaliação de tendência formativa e, ainda, possibilidades legais para que a organização e execução desse tipo de avaliação sejam estabelecidas pelas próprias escolas por meio de seus respetivos regimentos internos ou Projeto Político Pedagógico.

No entanto, tem de se considerar, também, as orientações quanto ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos brasileiros via MEC, estabelecidas pelo IDEB[2] (criado em 2007 e referido no PNE 2014) e seus componentes, pois, "(...) o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente". E ainda "As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e muni-

[2] Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (Fonte: http://portal.mec.gov.br). Acesso em 28/07/2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

cípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos" (BRASIL, 2015).

O atual PNE faz clara menção, em uma de suas 20 metas, ao alcance de melhores índices em termos de pontuação:

> Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p.31).

Assim, embora a LDB, as DCN e até mesmo o PNE 2014 mantenham abertura legal para a presença da avaliação formativa, no domínio das articulações com a aprendizagem e o ensino, as práticas de acompanhamento do MEC prevalecem como fonte mais segura para ser replicada nas esferas municipais e estaduais, a exemplo do que acontece em Belém e no estado do Pará (PME – Belém, 2015, p.50, itens 7.8 e 7.9) e, consequentemente, reproduzidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, mantendo a ênfase histórica que compreende a melhoria das aprendizagens como treino para exames, no qual o professor assume um papel de "preparador de alunos para exames [prática exercida desde o século XIX], de expectador do processo avaliativo, que passa a ser realizado fora do âmbito de suas práticas didático-pedagógicas" (VALENTE, 2013, p. 37).

3.3 Divergências

A atual legislação que regulamenta a avaliação de desempenho dos alunos do ensino básico português não mostra qualquer intenção/preocupação em que haja integração ou articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem, o que contraria totalmente a nossa ideia de avaliação. Atualmente,

a avaliação serve, essencialmente, para classificar. O saber é confundido com a aquisição de conteúdos programáticos. As provas de avaliação somativa assumem o papel principal. Como referido anteriormente, aprender é sinônimo de obtenção de bons resultados em provas de avaliação somativa, internas ou externas, pairando a ideia de que se aprende mais quanto maior for o número de provas realizadas. Em resumo, de acordo com a legislação portuguesa em vigor, o importante é medir, valorizando-se a avaliação somativa em detrimento da formativa, e o sucesso acadêmico em detrimento das aprendizagens.

Mesmo assim, importa mencionar que, apesar de em Portugal, a legislação há muito tempo assumir (ainda que atualmente tenho havido um grande retrocesso) que "a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico" (Despacho 162 /ME/ 91, pt. 3.1; Despacho normativo nº 98-A/92; Despacho normativo nº 30/2001, pt.16; Despacho normativo nº1/2005, pt.19), a prática dos professores não tem acompanhado a retórica em torno deste tema (SANTOS, 2008).

No Brasil, enquanto a avaliação delineada pela LDB aponta para uma avaliação contínua, voltada para a formação cidadã, ainda existe um descompasso entre o pretendido e o exercido, principalmente em escolas públicas. O sistema de exame diagnóstico proposto pelo MEC estabelece normas classificatórias que reforçam o ideário educacional estadual e municipal compreendido na execução de avaliações somativas como principal dispositivo para o acompanhamento das aprendizagens escolares. Nas escolas continua, na prática, a vigorar avaliações tradicionais, baseadas em notas ou conceitos, as quais comparam e classificam o desenvolvimento cognitivo entre os alunos de um mesmo ano, distanciando-se cada vez mais do compromisso com a efetiva aprendizagem escolar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Este ideário tem ofuscado o que é orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que, mesmo mencionando a relevância da articulação das avaliações das aprendizagens com as avaliações institucionais externas, ressalva que:

> "(...) a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional" (BRASIL, 2013, p.125).

3.4 Convergências

Percebe-se que a legislação em Portugal é assente na proposição legal de assumir "a educação como fator determinante para o futuro do País" (PORTUGAL, 2012), enquanto no Brasil, a educação é "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Inferimos dessa relação de concepção do papel da educação nos países uma aproximação no que tange à relevância da educação para ambos e da garantia de uma nação atenta aos desafios da nossa era.

Tal como no Brasil, em Portugal também se vivem tempos de forte ênfase nos resultados, focados nas avaliações externas, nas quais é priorizada a aprendizagem de rotina, em que os alunos são colocados durante semanas seguidas a responder a questões modelo, chegando a prolongamentos do período escolar com o objetivo de garantir o desenvolvimento das aprendizagens.

Destarte, perante a valorização do sucesso escolar em detrimento das aprendizagens pode-se afirmar que há, atualmente, uma inversão entre a prática e o que é defendido na investigação sobre o tema, na qual a avaliação formativa, fortemente integrada nos processos de ensino e aprendizagem, tem demonstrado contribuir para uma significativa melhoria das aprendizagens dos alunos.

4 As práticas avaliativas e a legislação: concordâncias e discordâncias

Como citado anteriormente, a investigação mais recente tem salientado a importância da avaliação na melhoria das aprendizagens (STIGGINS, 2004). No entanto, a generalidade dos sistemas educativos ainda tem dificuldade em implementar uma avaliação eminentemente formativa, que contribua verdadeiramente para o desenvolvimento das aprendizagens e, consequentemente ajude os alunos a aprender (STIGGINS, 2004). Atualmente, a avaliação de natureza formativa, tal como é definida na literatura, ainda tem pouca expressividade nas práticas dos professores: "A avaliação é necessária e tem que ser feita (…), concordo que se façam essas avaliações todas [diagnóstica e formativa] (…) no entanto, a avaliação principal não deixa de ser a avaliação somativa" (EPPM7)[3].

Na realidade, é importante que sejamos capazes de reconhecer que as orientações legislativas nem sempre tiveram expressão na generalidade das salas de aula (SANTOS, 2014). Todavia, em vez de se criar condições para que a implementação das orientações fosse efetivamente conseguida, fez-se exatamen-

[3] (EPPM7) significa que os dados foram retirados da entrevista realizada a um dos professores portugueses do 1º ciclo, participante no estudo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

te o contrário, criando uma legislação preocupada estritamente com os resultados, em que medir é a palavra de ordem, e a avaliação formativa e as aprendizagens são totalmente desvalorizadas (SANTOS, 2014). As entrevistas feitas aos professores corroboram para esta ideia.

> A avaliação para mim é mais um método de regular a aprendizagem de cada um (…), é o aprender, o ir fazendo, o praticar (…). [Mas por exigência do ministério, há atualmente uma preponderância da função classificativa] infelizmente, pois era uma coisa que não valorizamos até aqui e por força das circunstâncias [exame], somos obrigados a valorizar. (EPPM4)

> O próprio estado quando faz exame aos alunos faz exame somativo, escrito, não faz exame oral, portanto, aqui na sala, eu considero todas as avaliações, mas a que tem maior peso é a somativa. [Cuja função] não é contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, bem pelo contrário serve é para verificar o que é que os alunos têm vindo a aprender. (EPPM7)

> Eu estou muito preocupada com as provas que vem agora, Provinha Brasil, Prova Brasil. A aprendizagem acompanhada internamente seria mais importante, mas o que vão nos cobrar são essas questões [provas externas]. Porque a nota da escola vai estar na mídia. Nós nos preocupamos com isto. (EPB4)[4]

Diante do exposto, é possível perceber alguma concordância entre o que é preconizado pela atual legislação e o que se passa nas salas de aula, no que à avaliação das aprendizagens diz respeito, ainda que no primeiro exemplo a professora assuma que o faz contrariada, e apenas porque a legislação assim a obriga. Nas aulas observadas em Portugal, foi notória a pressão que os pro-

[4] (EPB4) significa que os dados foram retirados da entrevista realizada a um dos professores brasileiros dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participante no estudo.

fessores sentiram pelo fato de, pela primeira vez em muitos anos, voltar a haver um exame de matemática no final do primeiro ciclo. No Brasil, a pressão das provas externas alterou, inclusive, os conteúdos abordados em sala de aula, a ponto de estes serem alterados repentinamente, de forma a irem de encontro ao que iria ser questionado na prova externa daquele bimestre.

O ensino, a aprendizagem e a avaliação foram claramente marcados, principalmente no último ano do 1º ciclo (5º do Ensino Fundamental), pelo fato da avaliação ser entendida como sinônimo de aquisição de conteúdos. Tal como a legislação defende, mas muito motivado pelo exame no caso das escolas portuguesas, aprender é sinônimo de obtenção de bons resultados em provas de avaliação somativa, sejam elas internas ou externas.

> Invest: O facto de este ano haver exame influenciou o trabalho desenvolvido em sala de aula?
>
> Prof: Sim! É uma corrida contra o tempo. O exame influência todo o trabalho. (…) Influenciou as minhas atitudes, as atitudes dos miúdos e de alguns pais nas atitudes para com os miúdos e nas ajudas em casa. (EPPM4)

Embora os professores brasileiros não se tenham referido à legislação brasileira como apoio à realização de avaliações formativas, foi possível identificar algumas práticas e manifestações de professores que se aproximam dessas avaliações:

> [...] acho a avaliação fundamental porque ela vai-te mostrar o caminho que estamos fazendo, porque nós somos todos aprendizes, aprendemos diariamente com nossos alunos, então o processo de avaliação também é uma forma de ver como eu estou ensinando. (EPB5).
>
> […] A avaliação é diária, semanal. Principalmente nas sextas, fazemos uma retrospetiva do que estudamos de segunda a quinta, principalmente oral por conta do nível de escrita de alguns, que é baixo, para saber se estão con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> seguindo guardar no principal instrumento de estudo, que é a mente. Muitos deles registram no caderno, mas, por não ter acompanhamento em casa, o caderno fica obsoleto. Então eu percebo que fazendo o procedimento oral, usando a mente, há um proveito maior. Minha avaliação é ouvindo eles, se conseguiram, se não conseguiram, refaço o planejamento, revejo as estratégias para tentar melhorar. (EPB6).

> Guardadas as devidas especificidades, e independente do que é atualmente preconizado na legislação, há, em Portugal, professores que ainda dão grande relevância à avaliação formativa: "(…) agora aquela [avaliação] que eu valorizo mais, e aquela que para mim tem maior peso na minha avaliação é a avaliação formativa." (EPPM2).

5 Considerações finais

Apesar de não se poder afirmar que seja apenas por influência da atual legislação, a avaliação serve, principalmente, para apoiar a atribuição de uma classificação. A avaliação (formativa ou somativa) é quase sempre associada, de modo mais ou menos indireto, a um tipo qualquer de instrumento que se utiliza num dado momento e que corresponde, invariavelmente, a um registro que serve de apoio à atribuição de classificação do aluno. Esta é uma visão muito redutora e limitada de avaliação, e está claramente afastada da que defendemos. A avaliação deve ser feita de forma integrada, através do trabalho desenvolvido sobre uma dada tarefa, que deve ser, simultaneamente, uma tarefa de ensino, aprendizagem e avaliação. É notório que há ainda algum caminho a percorrer no domínio da avaliação para que ela possa estar ao serviço de quem aprende e de quem ensina. Tal facto reforça a necessidade de se criar condições favoráveis à operacionalização de uma avaliação que, verdadeiramente contribua para

o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Dessa forma, a avaliação que foi sistematicamente utilizada pelos professores e com a qual estes se mostraram muito familiarizados, diz respeito às estratégias de avaliação que se destinavam a obter informação e, a partir da qual, eram atribuídas as classificações aos alunos. Daí os professores utilizarem, sistematicamente, em Portugal, os chamados testes somativos e/ou fichas somativas, além de realizarem observações das tarefas realizadas diariamente; e no caso brasileiro, provas/testes bimestrais por vezes combinados com pontuações de menor expressão, atribuídas ao comportamento dos alunos na realização de tarefas, tais como organização de cadernos, respostas orais, frequência nas aulas, entre outras. Mais uma vez é notória a necessidade de se criar condições favoráveis à operacionalização de uma avaliação que contribua para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, uma vez que existe uma variedade de processos de coleta de informação desta natureza para além dos testes e das observações limitadas aos aspectos comportamentais.

Em resumo, a avaliação de natureza formativa, tal como é geralmente considerada na literatura, esteve pouco presente nos processos de ensino e de aprendizagem. Mesmo no caso brasileiro, onde a legislação faz referência a este tipo de avaliação, os professores, no estudo em causa, também não a destacam.

Referências

ARAÚJO, L. A. *A avaliação na escola:* um olhar além da sala de aula. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BELÉM (Município). *Secretaria Municipal de Educação. Educação Básica.* Belém, 2010, p. 77

ISBN: 978-85-8126-090-7

BLACK, P.; WILLIAM, D. *Assessment and classroom learning. Educational Assessment: Principles, Policies and Practices*, 1998. p. 7-74.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 9, p. 79-86, 2009. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044855>. Acesso em: 15 mai.2014.

BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 2*, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 20 jul.2015.

CALDERÓN, A. I. ; POLTRONIERI, H. *Avaliação da aprendizagem na Educação Básica:* as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 40, p. 873-893. 2013

DELGADINHO, S. *Perspectivas do professor e alunos sobre avaliação formativa e aprendizagem em matemática:* Um estudo de caso

com uma turma do 8º ano de escolaridade do processo de experimentação do programa de matemática do ensino básico. 2011. 116 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica). Universidade de Évora, Évora-PT.

DIAS, R. (2012). *Avaliação do impacto do programa de matemática para o ensino básico ao nível das práticas letivas* – um estudo de caso no 1º ciclo. 2012. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação: Avaliação Educacional). Universidade de Évora, Évora-PT.

FERNANDES, D. *Avaliação das Aprendizagens:* Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 19, n. 41, dez. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103683120080003000002&lng=pt&nrm=iso>.Acesso em: 06 jun.2015.

_____. *Avaliar para aprender:* fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino*: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M.P.; KETELE, J.-M. (Orgs.), Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto-PT: Porto Editora, 2011. p. 131-142.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2014.

NUNES, C. *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática.* Lisboa: APM, 2004.

PINTO, J.; SANTOS, L. *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PORTUGAL. *Decreto-lei nº 139/2012*, de 5 de julho. Revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário portugueses.

SANTOS, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In; MENEZES, L.; SANTOS, L., GOMES, H. (Orgs), *Avaliação*

ISBN: 978-85-8126-090-7

em Matemática: Problemas e desafios. Lisboa-PT: Ed. FCT, 2008. p. 12-35.

_____. *Notas sobre as atuais orientações para a avaliação do desempenho dos alunos do ensino básico em Portugal.* Educação e Matemática, Lisboa-PT, v. 129, p. 46-48. 2014.

STIGGINS, R. *New assessment beliefs for a new school mission.* Arlington: Phi Delta Kappan, 2004. p. 22-27.

VALE, I.; FERNANDES, D.; BORRALHO, A. A new elementary mathematics curriculum: practice, learning and assessment (some classroom episodes). In: *11th International Conference of the Mathematics Education into the 21st Century Project* – MEC 21, 11, 2011, Oxford. Proceedings of the 11th International Conference of the Mathematics Education into the 21st Century, Grahamstown, 2011, 11, p. 346-351.

VALENTE, W.R. Apontamentos para uma histórica da avaliação escolar em matemática: In: Valente, W.R. (Org.). *Avaliação em matemática:* história e perspectivas. Campinas: Papirus, 2008, p.11-38.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.* Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação.* Campinas, SP: Papirus, 2008.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE USO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

SOUSA, Maria Eliane Maia
Mestre em Educação: Formação de Formadores – PUC/SP. Professora da Rede de Ensino do Estado do Ceará. E-mail: irelianemaia@gmail.com

GIMENES, Nelson Antonio S.
Doutor em Psicologia da Educação – PUC/SP. Professor do Programa de Formação de Formadores do Curso de Mestrado profissional PUC/SP. Pesquisador Fundação Carlos Chagas-SP. E-mail: ngimenes@fcc.org.br

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo investigar o uso que professores e professor coordenador fazem da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), por meio de um estudo de caso, no interior de uma Escola da Rede de Ensino Estadual, da cidade de São Paulo. Para a coleta de informações, foram realizadas sessões de observação, entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão. Participaram das entrevistas um supervisor e técnico da Diretoria de Ensino, o diretor e professor coordenador do ciclo II, dois professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e um professor que não participa diretamente da AAP. Para o grupo de discussão, foram selecionados 11 alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Para a compreensão dos conceitos de Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Formativa, este estudo se apoiou em Fernandes (2009), Hadji (2001) e Luckesi (2011). A partir dos dados coletados e com a análise das categorias atribuídas, foi possível a identificação de diferentes possibilidades de usos da AAP por professores e equipe gestora, assim como o potencial dessa avaliação no planejamento de ações para melhoria da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Externa. Avaliação Diagnóstica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This work aimed to investigate the Learning Evaluation as a Process (LEP) use by teachers and coordinator teachers in a school of the state education network from the city of São Paulo, through a case study. Data were collected using observation sessions, semi-structured interviews, and a discussion group. The interviews were carried out with a school board supervisor, the director, one cycle II coordinator, two teachers from Portuguese and Mathematics disciplines, and one teacher that do not directly participate of the LEP. For the discussion group, eleven students from the final years of the elementary school were selected. In order to understand the concepts of learning evaluation and formative assessment, this study relied on the works of Fernandes (2009), Hadji (2001), and Luckesi (2011). The analysis of the data and their allocated categories shown that was possible to identify different possibilities for the use of the LEP by teachers and the management team, as well as its potential use in the planning of students learning improvement actions.

Key words: Learning Evaluation. External Assessment. Diagnostic Evaluation.

1 Introdução

O professor, no exercício constante de sua práxis, está sempre se questionando: Para que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Somente tendo bem claro o sentido de que a finalidade principal da avaliação é a aprendizagem do aluno, o professor será capaz de utilizar uma diversidade de instrumentos avaliativos, necessários para uma tomada de decisão assertiva com êxito na aprendizagem.

Avaliar os alunos para que progridam e alcancem êxito na aprendizagem deve ser o objetivo principal da avaliação. Porém, observa-se que, na prática, a avaliação muitas vezes é vista como um instrumento para medir, quantificar e certificar. Partindo desse pressuposto, este estudo tem como objeto de investigação a **Avaliação da Aprendizagem em Processo** (AAP). A AAP é uma avaliação, de caráter diagnóstico, aplicada duas vezes por ano, no início de cada semestre, e foi implantada, desde 2011, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), nas Escolas Estaduais da Rede de Ensino. Esta Avaliação surge no contexto de implementações de Avaliações Externas nos Sistemas Educacionais Nacionais e que, diferente das avaliações como SARESP e Prova Brasil, apresenta os resultados individuais de cada aluno e de forma rápida, pois as avaliações são aplicadas e corrigidas pelo próprio professor.

Embora esta avaliação venha sendo realizada desde o ano de 2011 e em 2015 já se encontre em sua 8ª edição, os resultados positivos, as experiências exitosas em relação ao uso da AAP na escola, os limites da AAP quanto à sua elaboração, execução e utilização ainda permanecem obscuros e são aspectos que necessitam ser investigados.

Sendo o professor um elemento importante para a realização desta avaliação, qual o olhar dele para a AAP? Qual o grau

ISBN: 978-85-8126-090-7

de aceitação desse tipo de avaliação pelos professores da rede de ensino? Existe empenho por parte do professor em fazer da AAP um instrumento de diagnóstico para replanejar sua prática? O professor faz uso desta avaliação em sala de aula no sentido de empenhar-se no processo de recuperação dos alunos? Os professores recebem formação e orientação do Coordenador Pedagógico para aplicação e uso da AAP na sala de aula? Assim, o objetivo principal desta pesquisa é ***investigar o uso que professores e professor coordenador fazem da AAP no interior da escola.*** Partindo desses pressupostos, o presente estudo teve como objetivos específicos: Analisar os objetivos da AAP, seu histórico e implantação na rede estadual de ensino de São Paulo; identificar os instrumentos disponibilizados pela SEE/SP para subsidiar o trabalho pedagógico no uso dos resultados da AAP; identificar as ações formativas promovidas pelo professor coordenador para apoiar e subsidiar os professores na execução da AAP e no planejamento de atividades do processo de recuperação; identificar as possibilidades de usos dos resultados da AAP pelos professores, no contexto da sala de aula.

2 Referencial teórico

A aprendizagem do aluno, conforme Freitas (2009, *apud* 2013), é o centro para onde deverão convergir as avaliações externas, institucional e a avaliação da aprendizagem, ressaltando que é de fundamental importância a inter-relação existente entre elas, pois uma dá suporte a outra na complementaridade e relação dialógica.

É necessário considerar as diferentes ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito interno das escolas, que são capazes de fornecer informações adicionais e qualificadas sobre

as práticas escolares, além de complementar e dialogar com a avaliação externa: a avaliação da aprendizagem (realizada no contexto da ação pedagógica do professor em sala de aula) e a avaliação institucional (realizada pelo coletivo da escola no escopo de seu projeto pedagógico), ou seja, as avaliações internas, realizadas sistematicamente pelas escolas..[1] FREITAS (2009, *apud* 2013, p.13).

A Escola, no contexto atual, torna-se o centro para onde convergem todas as ações de Políticas Educacionais. É nela que as ações são pensadas, implementadas e definidas pelos órgãos governamentais. É a escola, ao mesmo tempo, o lugar central da ação educativa. É lá que estão os alunos, os professores que, cotidianamente, enfrentam juntos o desafio da aprendizagem. É para ela, portanto, que devem centrar-se as atenções, os apoios técnicos e os recursos necessários para sustentar e garantir o direito de aprender

A avaliação, segundo Fernandes (2009, p.21) "é um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos." É por meio da Avaliação da Aprendizagem que as escolas poderão reorganizar o currículo, enriquecendo-o, e os professores podem adequar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas, favorecendo uma aprendizagem significativa. Os alunos, por sua vez, poderão obter mais êxito nos estudos e os pais e dirigentes de ensino podem acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos e educandos com maior interesse. Entendida desta forma, espera-se, segundo Hadji (2001), que a avaliação se torne uma "poderosa alavanca" para uma ampliação do êxito na escola, pos-

[1] FREITAS, L.C. *et al.* Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais

ISBN: 978-85-8126-090-7

sibilitando, no seu interior, uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens.

Porém, observa-se que, na prática, a avaliação é vista como um instrumento para medir, quantificar e certificar. Neste sentido, Hadji (2001) propõe uma "aprendizagem assistida por avaliação".

Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de "medir" seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 2001,p.09)

Para Hadji (2001), a avaliação formativa situa-se no centro da formação e sua função é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações importantes, que ajudem a regular o processo ensino/aprendizagem. Para que a avaliação possa ser, de fato, considerada formativa é preciso considerar três características fundamentais:

> 1) A avaliação formativa é uma avaliação informativa. Ela permite a coleta de informações referentes aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos.
> 2) Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e poderá regular a sua ação a partir disso e o aluno, que poderá tomar consciência de suas dificuldades e tornar-se capaz de reconhecer e corrigir os seus próprios erros.
> 3) A função corretiva. Tanto o professor como o aluno poderão corrigir sua ação, modificando, se necessário, o seu fazer pedagógico.

Desta forma, a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação destinada a serviço da apren-

dizagem, como um elemento determinante da ação educativa, propondo-se a contribuir para uma efetiva evolução do aluno.

2.1 A avaliação da aprendizagem em processo

Em 2011, surge na rede de ensino estadual de São Paulo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). De início, abrangeu somente o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. Gradativamente, foi expandida para os demais anos/séries (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio). A AAP se caracteriza como uma avaliação de caráter exclusivamente diagnóstico, aplicada no início de cada semestre do ano letivo; e se constitui em uma ferramenta para o professor organizar seu plano de ação, mobilizar procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014)

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e também conta com a contribuição de professores do núcleo pedagógico de diferentes diretorias de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo focaliza Matemática e Língua Portuguesa, esta última subdividida em duas, uma prova composta de perguntas de múltipla escolha e outra de produção textual, obedecendo ao conteúdo previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Os estudantes respondem ao caderno de perguntas formado por redação, questões dissertativas e de múltipla escolha. (SÃO PAULO, 2014).

ISBN: 978-85-8126-090-7

A AAP tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo. Dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB e ENEM. Propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada. Pretende apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo. (SÃO PAULO, 2014).

A partir da análise dos resultados da AAP, é possível aferir o modo quantitativo e qualitativo dos índices de rendimento a partir de habilidades já desenvolvidas e, consequentemente, de habilidades a serem alcançadas, bem como fornecer subsídios aos docentes de Ensino Fundamental e Médio para que possam criar estratégias e planos de ação, a fim de modificar ocorrências de baixo desempenho, por meio de iniciativas de recuperação contínua da aprendizagem. Também se propõe a dar uma resposta imediata à equipe escolar para reorganizar o trabalho pedagógico no início de cada ciclo, colaborando na elaboração e execução de planos destinados ao apoio imediato para sanar as dificuldades dos alunos. Permite identificar grupos de alunos para recuperação paralela e contínua.

De acordo com as orientações da SEE/SP em relação à AAP, assim está posto na apresentação dos Cadernos do Professor: Comentários e Recomendações Pedagógicas:

> Espera-se que, agregados aos registros que o professor já possui, sejam instrumentos para a definição de pautas individuais e coletivas que, organizadas em um plano de ação, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014)

Como vimos acima, uma das principais finalidades da AAP está em subsidiar o planejamento de ensino e redimensionar objetivos e metas para a realização do trabalho pedagógico. A SEE/SP afirma que a AAP vem para complementar, ou seja, contribuir, sendo mais um instrumento de avaliação da aprendizagem para uso do professor. Para isso, a Avaliação da Aprendizagem em Processo vem sofrendo adaptações e modificações para atingir seu objetivo principal, de tornar-se um programa de avaliação diagnóstica.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo, em sua fase inicial, foi considerada pela SEE/SP como um projeto-piloto. No começo, esta avaliação era aplicada somente nas séries de início de ciclo – o 6º ano do Ensino fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. A partir de 2012, passou a ser aplicada no início de cada um dos dois semestres letivos, nos meses de março e agosto e foi sendo paulatinamente ampliada para as demais séries, contemplando 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (EF) e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio (EM), em 2012.1 e 2012.2, e 6º, 7º, 8º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM nos semestres seguintes, 2013.1, 2013.2 e 2014.1.

Em 2014.2, a partir da 7ª edição, a inovação introduzida foi a de inclusão de provas e de materiais de orientação para os anos dos ciclos de Alfabetização e intermediário do Ensino Fundamental – 2º ao 5º ano, também articulado ao Programa Ler e Escrever. (SÃO PAULO, 2014)

Para aplicação e análise da Avaliação da Aprendizagem em Processo, são enviados às escolas, pela SEE-SP, materiais com orientações e recomendações pedagógicas para que o professor coordenador possa orientar os professores na aplicação e análise dos resultados das provas de Língua Portuguesa, Produção Textual e de Matemática. Esses materiais contêm, em sua estrutura as ma-

ISBN: 978-85-8126-090-7

trizes de referência elaboradas para esta ação; as questões comentadas; a habilidade testada em cada uma das questões; descritores; recomendações pedagógicas; indicações de outros materiais impressos ou disponíveis na internet; referências bibliográficas; e outros referenciais utilizados na elaboração dos instrumentos.

No dia da aplicação, cada aluno recebe o caderno de questões e a folha de resposta. O professor, por sua vez, além deste material, recebe, antecipadamente, o Caderno de "Comentários e Recomendações Pedagógicas", com a finalidade de preparar-se para o processo de levar a avaliação para os alunos e prosseguir com a correção e análise de acertos e erros. Este encarte tem como propósito subsidiar o trabalho docente, uma vez que é composto de uma matriz de referência, na qual são apresentadas habilidades de leitura previstas em cada questão. (SÃO PAULO, 2015)

Além da matriz de referência, o caderno consta de sugestões de atividades com vistas à intervenção pedagógica do professor mediante as principais dificuldades averiguadas pelas respostas dos alunos. O professor, orientado pelo Caderno de Comentários, pode compreender as causas das dificuldades e o que pode ter levado os alunos a erros, como os chamados distratores e, consequentemente, ajudá-lo a realizar ações em sala de aula que proporcionem aos alunos o desenvolvimento das habilidades ainda não alcançadas.

A avaliação diagnóstica deve ser compreendida de modo dialógico, uma vez que se considera a relação entre os participantes do processo, ou seja, avalia-se tanto o aluno, diante das expectativas de aprendizagem, quanto a metodologia desenvolvida pelo docente. Assim, avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. Nesse sentido, a AAP revela, quantitativamente, acertos e erros dos alunos de modo geral e de modo individual, além de permitir uma análise qualitativa de quais ha-

bilidades ainda não estão plenamente desenvolvidas nos alunos, possibilitando ao professor, consequentemente, reorganizar sua ação de maneira a intervir pedagogicamente.

3 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa deteve-se em realizar um estudo de caso numa escola da rede oficial de ensino do estado de São Paulo para investigar o uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo pelos professores e professor coordenador. Tendo em vista o tema em foco e os objetivos a serem investigados, esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador constitui o instrumento principal (BOGDAN e BIKLEN,1994).

Dentre as diferentes formas de pesquisa qualitativa, fizemos opção pelo estudo de caso, devido o seu potencial para aprofundar as questões relacionadas ao uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo na escola. Optou-se por uma escola da rede estadual, por se tratar de uma política de avaliação realizada pela rede estadual de ensino, e por ela também fazer uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Um dos critérios para a escolha da escola foi necessariamente ela fazer uso desta avaliação, pois sabemos que muitas escolas até aplicam esta avaliação, mas não fazem uso como recurso pedagógico. Outro critério relevante é que esta escola apresenta um bom desempenho no SARESP e se destaca das demais escolas da Diretoria de Ensino (Leste III), por realizar um trabalho com projetos inovadores[2]. Importante

[2] A escola, desde o ano de 2002, trabalha com a Pedagogia de Projetos. Cada ano, uma temática é escolhida para ser desenvolvida por meio da arte, de debates, de exposição, entre outras. Toda a comunidade escolar é envolvida. Inclusive o muro da escola foi pintado pelos próprios alunos a partir dos temas estudados nos projetos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ressaltar que a Escola é uma referência no bairro e tem o respaldo da comunidade. A Diretora atual está há 14 anos nesta unidade escolar e o seu envolvimento com ações de cunho pedagógico tem contribuído para uma boa gestão aliada com boas práticas pedagógicas.

Em se tratando de um estudo singular e um tema ainda pouco explorado, realizar um estudo de caso se faz apropriado neste tipo de pesquisa qualitativa, dado que a pesquisa se desenvolve em um determinado contexto, que possibilita um rico acervo de informações através da imersão no campo de pesquisa, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Este tipo de abordagem permitirá fazer uso de procedimentos metodológicos, como observação, entrevistas semiestruturadas, grupo de discussão e análise documental. Segundo Ludke e André (2003, p.27), o estudo de caso é um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola, pois ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Para uma captação imediata das informações desejadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diversos atores, de forma individual, com o objetivo de "apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam", como afirma Severino (2007, p. 124), a respeito do tema a ser investigado. Os sujeitos da pesquisa que participaram das entrevistas semiestruturadas foram o diretor e o professor coordenador, dois professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ,que participam diretamente da AAP, e um professor de outra disciplina, que não participa diretamente da AAP. Foram

entrevistados, também, um supervisor e um técnico (PCNP) da DE para colhermos informações a respeito do processo implantação, objetivos e histórico da AAP. Dessa forma, foram selecionados nove atores para as entrevistas. A escolha desses referidos sujeitos deu-se pelo fato de serem, eles, os atores principais no processo de aplicação e uso dos resultados da AAP. O professor coordenador, porque é um dos informantes principais no processo de aplicação, orientação e formação dos professores para potencializar o uso da AAP na sala de aula pelos professores. Por meio do relato dos entrevistados e das observações realizadas, foi possível saber como acontece o processo de implementação e aplicação da AAP na Escola e o uso que fazem desta avaliação para o replanejamento de ações que intervenham na recuperação da aprendizagem dos alunos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com a devida permissão dos entrevistados e autorizadas pelo Comitê de Ética.

Na oportunidade de realizar um estudo de caso e durante o desenvolvimento da pesquisa, sentiu-se a necessidade de fazer um grupo de discussão com alunos para escutar o que eles pensam a respeito da AAP, como eles veem esta avaliação, qual a sua importância e como esta avaliação se diferencia das demais avaliações externas. Então, com a ajuda da PC, fizemos a seleção dos alunos de cada série avaliada do Ciclo II (6º ao 9º ano), perfazendo o total de onze alunos.

Para a construção dos roteiros das entrevistas semiestruturadas foi construída uma matriz de referência a partir do eixo Implantação e uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo pela escola, com o intuito de conhecer a AAP, seus objetivos, abrangência e especificidades quanto ao seu uso na escola. A Matriz foi estruturada a partir de cinco dimensões: i) Histórico da AAP; ii) modelo da AAP; iii) estudos e orientação na aplicação

ISBN: 978-85-8126-090-7

da AAP; iv) cultura de Avaliação; e v) uso dos resultados. Para cada uma das cinco dimensões foram elaborados descritores conforme os objetivos específicos propostos para a investigação da pesquisa.

4 O que informaram os dados

O material obtido nas sessões de observação, na realização de entrevistas semiestruturadas, na coleta de documentos constitui o *corpus* de análise da presente pesquisa. Ficou evidente o caráter diagnóstico da AAP, partindo da necessidade que a equipe gestora da escola e os professores tinham em conhecer qual o desempenho e a proficiência dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem de suas respectivas turmas. Porém, seu objetivo inicial não se reduz a diagnosticar o nível de desempenho dos alunos, mas estende-se ao monitoramento dos resultados para que possa contribuir pedagogicamente para a melhoria nos processos de recuperação da aprendizagem.

De acordo com as fontes pesquisadas na SEE-SP, por meio dos sites oficiais do Governo do Estado de São Paulo[3], consideramos que a intenção da realização dessas provas pela SEE-SP seja iniciar um processo de avaliação formativa em sala de aula, possibilitando à equipe gestora e professores da unidade escolar, um instrumento para a criação de programas e projetos que venham a contribuir para a melhoria do ensino.

Podemos considerar que os objetivos da AAP, propostos pela SEE/SP, estão definidos com o propósito de que a Avaliação Diagnóstica venha a contribuir para o planejamento pedagógico das escolas, com o intuito de monitoramento dos resultados pe-

[3] Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saiba-como-a-avaliacao-de-aprendizagem-em-processo-e-aplicada-na-rede-estadual> Acesso em: 04 maio 2015.

las diversas instâncias do sistema escolar. Por exemplo, os professores poderão ter uma visão dos resultados de desempenho de seus alunos de forma individualizada e por turma. A equipe gestora poderá ver o desempenho da unidade escolar com relação à aprendizagem de seus alunos. Terão uma visão mais detalhada das habilidades e competências ainda não desenvolvidas em cada uma das disciplinas avaliadas. A Diretoria de Ensino, por meio do mapeamento de resultados da AAP, saberá quais unidades escolares se encontram com menor ou maior desempenho.

Existem pontos que reforçam esses propósitos, tais como a continuidade, a periodicidade, a aplicação da prova pelo próprio professor, a correção imediata desta prova e a apresentação dos resultados obtidos em pouco tempo para que o planejamento pedagógico seja (re)orientado. Inclusive, essas características foram os pontos que mais nos chamaram atenção. A peculiaridade percebida é que, diferentemente da maioria dos exames externos de proficiência, em que os resultados demoram bastante para serem divulgados, a AAP traz o resultado rápido e imediato, através dos programas de correção.

De acordo com as orientações da SEE/SP[4], podemos considerar que a maior contribuição da AAP está em apoiar e subsidiar os professores, coordenador pedagógico, o PCNP[5], e o supervisor de ensino nas ações pedagógicas, assim definidas:

> Professor: na elaboração de atividades com base na avaliação diagnóstica, observando o percurso de aprendizagem do aluno.
>
> Coordenador pedagógico: no acompanhamento e monitoramento de todo o processo, aplicação e correção, na

[4] AAP-8ªEdição/CIMA/DAVED: Ione Cristina Ribeiro de Assunção; Willian Massei. SÃO PAULO, 2015.
[5] Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico: Técnico da DE responsável pela Formação de PCs e professores nas escolas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> formação contínua dos professores e no acompanhamento às salas de aula.
>
> PCNP: na escola, acompanhando a aplicação, correção, registro e monitoramento das aprendizagens, apoio na ATPC e acompanhamento às salas de aula.
>
> Supervisor: com um trabalho articulado com o núcleo pedagógico a apoio à gestão escolar. (SÃO PAULO, 2014)

A partir das atribuições, acima explicitadas, podemos considerar que a AAP assume a característica de Avaliação Formativa, no sentido de contribuir para a regulação da atividade de ensino, permitindo uma coleta de informações referente aos progressos realizados e o acompanhamento às dificuldades de aprendizagem dos alunos em sua trajetória escolar. Além da função informativa, os seus resultados contribuirão para uma função corretiva. Tanto os professores poderão corrigir sua ação, modificando, se necessário, o seu fazer pedagógico, como também o coordenador pedagógico, PCNP e Supervisores poderão reorganizar melhor sua ação, de maneira a intervir pedagogicamente.

No entanto, na condução do processo de implantação da AAP pela SEE/SP constatamos convergências e divergências que se tornaram plausíveis através das falas da equipe técnica da DE e da equipe gestora da unidade escolar. Muitos pontos estruturais não contribuíram para que, de fato, seu objetivo fosse plenamente alcançado. Dentre esses pontos citamos o modo de implementação da AAP pela DE, a falta de preparação e orientação da equipe gestora, a forma impositiva que a avaliação chega às escolas, o atraso na chegada das provas na unidade escolar, dificultando o planejamento inicial. Todos esses fatores repercutiram de forma negativa na escola, dificultando a abertura e acolhida por parte da equipe gestora e professores a esta avaliação.

O que revelam os achados da pesquisa é que, a AAP, ao ser instituída pela SEE/SP, não foi estruturada dentro de uma perspectiva de um planejamento sólido ou da busca de uma parceria efetiva com os professores da rede de ensino. Isso ficou evidenciado nas falas, quando se indagou a respeito da elaboração das provas. Tanto o PC, quanto os professores desconheciam quem era o responsável por essa tarefa. Somente o técnico da DE (PCNP) soube informar, porque havia participado da revisão de uma das edições da prova de Língua Portuguesa.

Ficou evidente que a trajetória de implantação da AAP pela SEE/SP e Diretoria de Ensino foi permeada de muitos entraves. No entanto, por meio das falas dos técnicos da DE, da equipe gestora e dos professores, e através da observação participante nos momentos de aplicação, correção e análise da AAP, constatou-se uma profunda mudança no percurso desenvolvido pela escola na implantação da AAP. Esta mudança se fez notar na organização, preparação e planejamento da escola para aplicação destas provas. Os próprios alunos relataram o cuidado que o PC tem de informá-los a respeito da AAP, como também de comunicar aos pais. Os professores também afirmaram receberem orientação e formação do PC para aplicação da prova e que, nesta escola, é dada uma atenção diferenciada para a AAP, o que não acontece em outras escolas em que eles lecionam. Tudo isso são fatores que revelam uma significativa mudança de atitude e um acentuado compromisso da equipe gestora com o processo de aplicação, análise e discussão dos resultados da AAP.

De acordo com o objeto de investigação do estudo, constataram-se diferentes possibilidades de usos pelos professores e equipe gestora. Com o intuito de precisar um pouco mais essa classificação, foram atribuídas várias categorias de usos, reagrupadas em três principais, ficando assim definidas:

ISBN: 978-85-8126-090-7

1) Análise e discussão dos resultados da AAP com os professores – nessa categoria, ressaltamos o trabalho coletivo, a identificação dos diferentes níveis de desempenho que resulta no diagnóstico/raio x da sala.

2) Recuperação da Aprendizagem – o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica possibilita ao professor realizar atividades diversificadas para fins de recuperação da aprendizagem, trabalhar as competências e habilidades ainda não desenvolvidas e adequar o plano de ensino à realidade da série e/ou determinada turma.

3) Momento da Devolutiva da AAP aos alunos – esse momento é levado muito a sério pelos professores e se constitui na constatação de hipóteses, revisão e reflexão da prática de ensino e uma ocasião propícia para trabalhar com os erros do aluno.

Outras categorias de usos também foram encontradas, independente da frequência ou intensidade, mas que podem servir de modelo a serem seguidos ou tomados como exemplos para análises e discussões. São exemplos de usos:

1) Avaliar o professor – essa categoria foi atribuída pela fala da equipe gestora, pois os resultados da AAP permitem ver o desempenho dos alunos por turma e série.

2) Atribuição de notas – alguns professores chegam a utilizar os resultados da AAP para atribuir notas aos alunos. Uma das professoras de Língua Portuguesa afirma atribuir nota na prova de produção textual, uma vez que ela utiliza duas ou mais aulas para a realização dessa prova.

3) Organização e montagem das turmas – Os resultados da AAP, além de possibilitarem um diagnóstico por sala e por aluno, permitem verificar grupos de alunos por sala, classificando-os por níveis de desempenho o que, na opinião da PC, facilita o mapeamento e organização das turmas no início do ano letivo.

As diversas possibilidades de usos da AAP pelos professores e PC, encontradas através da pesquisa, indicam, de certo

modo, a potencialidade do uso pedagógico da avaliação diagnóstica, no planejamento de ações para melhoria da aprendizagem dos alunos. Contudo, podemos apontar alguns limites na execução, planejamento e monitoramento deste instrumento por parte dos dirigentes de ensino (SEE, DE), equipe gestora e professores. Dentre eles, ressaltamos: a forma de implementação da AAP nas escolas, sem preparação e orientação da equipe gestora; o atraso no envio das provas pela SEE; a falta de clareza dos objetivos e as falhas de planejamento na sua aplicação; o despreparo da equipe gestora na aplicação dos instrumentos da avaliação; a falta de leitura dos cadernos de orientação e recomendações pedagógicas pelo PC e professores; o pouco tempo do PC destinado para estudo e preparação do ATPC; o curto espaço de tempo destinado à Formação dos professores na escola nos momentos de ATPC; a limitação das disciplinas avaliadas, reduzindo somente à Língua Portuguesa e Matemática; a resistência de alguns professores em relação à AAP; e a demora na realização da devolutiva da prova aos alunos.

Porém, para que a AAP venha a atingir seus objetivos, será necessário que a SEE/SP invista em formação sólida dos profissionais envolvidos, principalmente na área da avaliação. Em qualquer programa a ser implementado nas escolas, deveria haver uma discussão sobre a sua finalidade e seus objetivos. Escutar os sujeitos envolvidos para que eles se sintam participantes e co-responsáveis. Uma vez que as responsabilidades são compartilhadas, todos também se tornam responsáveis pelo sucesso das boas práticas na escola.

Portanto, ao final desta pesquisa, percebemos que ainda existem muitos aspectos da AAP a serem discutidos e aprofundados, contudo acreditamos no potencial desta avaliação. Almejamos que ela venha a contribuir para o que vem sendo pesqui-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sado no âmbito da avaliação externa e interna, ao identificar e analisar o uso que coordenadores pedagógicos e professores vêm fazendo com as informações e todo o processo desta avaliação na escola. Mais que isso, esperamos que o bom uso dessa sistemática de avaliação proporcione avanço significativo na aprendizagem do maior número de alunos.

Referências

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação:* Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto-Portugal, 1994.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para Aprender:* Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora: Unesp, 2009.

FREITAS, L.C. *et al. Avaliação Educacional:* caminhando pela contramão. Petropólis: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais).

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada.* Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Editora: Artmed, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação:* Abordagens Qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Avaliação da Aprendizagem em Processo:* Comentários e Recomendações Pedagógicas. Subsídios para o professor de Matemática, 6º ano. 6ª edição: São Paulo. 1º semestre de 2014a.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Avaliação da Aprendizagem em Processo.* Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 7º ano / 2º semestre. São Paulo: SE, 2014b.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. AAP – 8. ed./CIMA/DAVED: 2015

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Saiba como a avaliação da aprendizagem em processo é aplicada na rede estadual.* 16 set. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saiba-como-a-avaliacao-de-aprendizagem-em-processo-e-aplicada-na-rede-estadual> Acesso em: 04 maio 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÕES ESCOLARES: MITOS E DESAFIOS, UM PROCESSO CONTÍNUO

FERREIRA, Tereza Maria da Silva
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista da Fundação Cearense de apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).
E-mail: terezaceifa@hotmail.com

QUINTELA, Natalia da Silva
Graduanda em Letras com habilidade em Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: natalia.quintela@yahoo.com

SILVA, Denize de Melo
Mestranda em educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista da Fundação Cearense de apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).
E-mail: denisemellopedagoga@gmail.com

MARINHO, Gabrielle Silva
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: gabrielle_marinho@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar conceitos que possam contribuir para a construção do significado de avaliação. Percebe-se a avaliação como um processo contínuo de ensino-aprendizagem, observável por meio dos níveis, modos e formas empregadas para avaliar. Contudo, visa tratar os programas e sistemas de avaliação nacionais: Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentando suas justificativas, seus objetivos e metas, além das suas contribuições na educação brasileira. Os sistemas de avaliação do ensino foram criados, no Brasil, no fim da década de 80 e início da década de 90, pela necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação. A pesquisa constitui-se como descritiva na abordagem qualitativa, a ser realizada por meio das técnicas pautadas na pesquisa bibliográfica. Como resultado principal, verifica-se que a avaliação configura-se como um ato que exige cuidado e deve ser adotada como instrumento auxiliador para o trabalho docente, pois o acompanha durante todo o processo de ensino e

aprendizagem e favorece novas tomadas de decisões e melhorias no processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Sistemas de avaliação. Ensino-aprendizagem.

RESUMÉN

Este artículo tiene por objetivo presentar conceptos que contribuyen para la construcción del significado de evaluación. Percebese la evaluación como un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, observable mediante los niveles, modos y formas que pueden ser empleados para evaluar. Sin embargo, busca tratar de los programas y sistemas de evaluación nacionales: Prueba Brasil y Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), presentando sus justificaciones, sus objetivos y metas, además de sus contribuciones en la educación brasileña. Los sistemas de evaluación del enseñanza fueron criados, en Brasil, al final de la década de 80 y en el comienzo de la década de 90, por la necesidad de tener informaciones más generales acerca de la educación. La investigación instituise como descriptiva en la abordaje cualitativa la ser realizado mediante las técnicas pautadas en la pesquisa bibliográfica. Como resultado más importante de este estudio, verificamos que la evaluación es un acto que se requiere precausion y debe ser adaptado como instrumento ayudante para trabajo de enseñanza, pues la acompaña durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece nuevas conquistas y mejoras en lo proceso educativo.

Palabras-clave: Educación. Sistemas de evaluación. Enseñanza-aprendizaje.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Durante muito tempo, a avaliação foi considerada por professores e alunos como um instrumento para medir os acertos e erros dos estudantes, com o objetivo de dar a eles uma nota ou conceito. Era usada como uma espécie de fita métrica, colocada na mão do professor para medir o nível de conhecimentos dos alunos. Além disso, essa avaliação nada interferiu para mudar o jeito de ensinar do professor e o jeito de estudar do educando. Como na educação, geralmente, as mudanças acontecem de modo mais lento, existe, ainda hoje, muita gente que continua pensando e agindo dessa forma.

Embora presente em atividades simples do dia a dia, a avaliação é também uma forma de localizar as necessidades e se comprometer com sua superação. Na escola, ela existe para orientar o trabalho dos(as) professores(as) e dos alunos(as).

Partindo das concepções de uma pesquisa qualitativa, para tanto, iniciou-se por uma revisão bibliográfica, tendo em vista o entendimento dos problemas propostos, direcionada por abordagens, teorias e conceitos de acordo com o quadro teórico apresentado.

Em um primeiro momento, trataremos da avaliação como processo contínuo, pois em todo o processo de ensino-aprendizagem utilizamos diversas formas de avaliação.

No segundo momento, trataremos dos estudos de Bloom (1983), a avaliação do processo ensino-aprendizagem apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

No terceiro momento, propomos analisar os campos e níveis de atuação, de acordo com Freitas *et al.* (2009), apresentando a importância da articulação dos mesmos: a avaliação de ensino

-aprendizagem (que ocorre em sala de aula), a avaliação institucional (sob a responsabilidade da instituição como um todo) e a avaliação de sistemas.

E, por fim, falaremos sobre as discussões acerca dos problemas da educação básica brasileira nos últimos anos, apontando a prova Brasil, que avalia a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados, aliados a questionários socioeconômicos, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que identifica o perfil das escolas. Unir esses dois fatores importantes para medição da qualidade educacional brasileira possibilita a equiparação entre estados, municípios e até entre escolas. Enquanto um mensura a aprovação e assiduidade do aluno, o outro tenta desvendar se este está aprendendo durante o tempo que permanece na escola.

2 Avaliação educacional: um processo contínuo

A avaliação é um valioso instrumento do professor e acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem. Diferente da avaliação tradicional, que é realizada geralmente no final do ano letivo, falamos de uma avaliação que se faz presente durante toda a duração do processo educativo.

No início, ela serve para dar aos professores os elementos fundamentais para a realização do seu planejamento, para isso, informa quem são os alunos, que conhecimentos trazem, quais suas curiosidades frente ao saber, seus desejos, etc.

Durante o trabalho de sala de aula, a avaliação oferece os dados para que o professor possa agir como orientador, sempre atento para que todos consigam chegar com ele até a meta esperada. Para isso 'puxa pela mão' os que ficam atrasados, diminui os passos para ter certeza de que o grupo está conseguindo acom-

ISBN: 978-85-8126-090-7

panhá-lo, imagina formas para diminuir as dificuldades encontradas, levando todos a se envolver e se ajudar. Para desenvolver esse papel, o professor precisa da avaliação para estar atento ao que acontece com seus alunos.

Mas como não sofrer com esse aspecto tão importante do dia a dia? É preciso ter em mente que não há certo ou errado, porém elementos que melhor se adaptam a cada situação didática. Observar, aplicar provas, solicitar redações e anotar o desempenho dos alunos durante um seminário são apenas alguns dos jeitos de avaliar, e todos podem ser usados em sala de aula, conforme a intenção do trabalho. Os especialistas, aliás, dizem que o ideal é mesclá-los, adaptando-os não apenas aos objetivos do educador, mas também às necessidades (e à realidade) de cada turma.

Avaliar é, ainda, um ato que exige cuidado e que não pode ser realizado de qualquer maneira. Para Luckesi (2011, p. 180), "Praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo 'avaliação', para denominar essa prática". O autor indica, em um panorama sintético, as diferenças entre examinar e avaliar:

Quadro 1 – Diferenças entre examinar e avaliar

EXAMINAR	AVALIAR
Pontual	Processual
Classificatória	Diagnóstica
Seletiva	Inclusiva
Autoritária	Dialógica
Estática	Dinâmica

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Luckesi (2005)

No campo escolar, muito se fala em termos associados à avaliação, tais como: diagnóstico, avaliação processual, formativa, somativa, etc. Cada autor acrescenta à sua teoria especifici-

dades que delimitam sua ideia, sugerindo diferentes nomenclaturas. No geral, podemos compreender que a avaliação sempre serve a um interesse, cumprindo, assim, uma função.

3 Análise vertical: funções e características da avaliação educacional

Desde o início do século XX, estudiosos têm despendido esforços em aprofundar o conceito, as funções e características da avaliação. O autor norte-americano Ralph Tyler é considerado o pai da Avaliação Educacional, pois, além de ter criado tal nomenclatura, modificou a forma de se pensar a aferição de conteúdos dos alunos no sistema escolar, propondo uma avaliação orientada por objetivos. A partir de seus estudos, uma série de autores se destacaram e aprofundaram seus conceitos, estabelecendo as linhas gerais da avaliação, papel do avaliador, instrumentos e técnicas de avaliar.

Sabe-se que a avaliação compreende uma gama de espaços, indo além da sala de aula. No entanto, no que concerne ao professor em sala de aula, é de muita valia compreender de que forma é possível avaliar o processo ensino-aprendizagem pelo qual seus alunos passaram, a fim de que se possa reorientar sua prática e impulsionar o desenvolvimento de toda a turma.

De acordo com os estudos de Bloom (1983), a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções, a saber: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória), sobre as quais discorreremos a seguir.

A avaliação diagnóstica (analítica) é adequada para o início do período letivo, pois permite conhecer a realidade na qual o processo de ensino e aprendizagem vai acontecer. O professor tem como principal objetivo verificar o conhecimento prévio de

ISBN: 978-85-8126-090-7

cada aluno, a fim de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimentos ou habilidades imprescindíveis que os estudantes possuem para o preparo de uma nova etapa de aprendizagem.

Esta forma de avaliação é utilizada objetivando predeterminar a maneira pela qual o educador deverá encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa. Tem como função estabelecer os limites para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e eficaz. Esta didática pode ser considerada como o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido durante o ano pelo educador.

Esta forma de avaliação pode ser utilizada antes e durante o processo ensino-aprendizagem, tendo diferentes finalidades. Sendo realizada antes do processo, tem como foco sondar se o aluno apresenta os conhecimentos necessários para que a aprendizagem possa ser iniciada. Se ocorrer durante o processo, será utilizada para identificar as causas das falhas de aprendizagem e possibilitar a implementação de recursos para corrigi-las.

É possível observar que a avaliação diagnóstica possui três objetivos:

> a) Identificar a realidade de cada aluno que participará do processo;
>
> b) Verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré -requisitos para o processo;
>
> c) Identificar as causas de dificuldades recorrentes na aprendizagem.
>
> Assim, é possível rever a ação educativa para sanar os problemas.

A avaliação formativa (controladora) é aquela que tem como função controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente. Esta função da

avaliação visa, basicamente, avaliar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para a etapa subsequente.

É com a avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para continuar os estudos de forma sistemática. Para que esta forma de avaliação ocorra é necessário que seja controlada e regulada, porque alia o estudo do aluno ao trabalho do professor. Também podemos dizer que é motivadora, haja vista evitar as tensões causadas pelas avaliações tradicionais.

A avaliação formativa permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para que seja realizada com eficiência, deve ser planejada em função de todos os objetivos, deste modo, o instrutor continuará seu trabalho ou o direcionará de forma que a maioria dos alunos alcance plenamente todos os objetivos propostos.

Por depender mais da sensibilidade e do olhar técnico do educador, esse formato de avaliação fornece mais informações que permitem a customização do trabalho do professor com base nas necessidades de cada aluno. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo o ensino de excelência em todos os níveis.

A avaliação somativa (classificatória) tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino e classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Atualmente, a classificação dos estudantes se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por base os objetivos previstos. Para Bloom (1983), a avaliação somativa "objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso".

ISBN: 978-85-8126-090-7

É através deste tipo de avaliação que são fornecidos aos estudantes os chamados *feedbacks*, que informam o nível de aprendizagem alcançado, se este for o objetivo central da avaliação formativa; e presta-se à comparação de resultados obtidos, visando, também, a atribuição de notas. Esta função também relaciona-se à certificação, ou aquisição de determinado grau, mediante a aferição de conteúdos, como, por exemplo, quando o sujeito encerra o ano letivo e encontra-se apto – ou certificado – a prosseguir os estudos.

Essas três funções da avaliação devem estar vinculadas a fim de se garantir a eficiência e a eficácia do sistema de avaliação, tendo como resultado final a excelência do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, é importante lembrar a necessidade de, em todos os casos, levar em conta a realidade da instituição como o número de alunos, objetivos, conhecimento técnico do professor, recursos materiais, etc.

Destarte, qualquer decisão nas formas de avaliar é preciso envolver direção, professor, alunos e responsáveis (quando é o caso). Se entendermos que a forma atual de avaliação está ruim, todos precisam se comprometer em melhorá-la, e isso envolve muitas mudanças, sendo o processo longo, assim como todo o processo de ensino-aprendizagem.

4 Análise horizontal: campos e níveis de avaliação

Se considerarmos a avaliação a partir de um conceito mais amplo, entenderemos que a avaliar ultrapassa os limites da sala de aula. Os estudiosos do tema lançam luz sobre o processo ensino-aprendizagem, por este ser repleto de percalços, fazendo com que a avaliação mereça especial cuidado. No entanto, sabemos que existem outras áreas educacionais as quais a avaliação encontra-se vinculada.

De modo geral, podemos considerar que a avaliação está essencialmente envolvida em fazer juízos de valor, fornecendo à sociedade afirmações de valor, mérito, melhoria, prestação de contas e, quando necessário, uma base para encerrar programas ineficazes (VIANNA, 2000).

Freitas *et al*. (2009) nos auxiliam na organização da avaliação educacional, dividindo-a em três níveis de atuação, bem com apresentando a importância da articulação desses níveis: a avaliação de ensino-aprendizagem (que ocorre em sala de aula), a avaliação institucional (sob a responsabilidade da instituição como um todo) e a avaliação de sistemas.

A avaliação de ensino-aprendizagem diz respeito à avaliação realizada em sala de aula e que tem como objetivo o acompanhamento escolar do aluno. Para Freitas (2009), esta avaliação é de responsabilidade exclusiva dos professores e da escola. Freitas *et al.* (2009, p.24) citam, como processos mais conhecidos de avaliação da aprendizagem, os testes padronizados, as provas feitas pelo professor e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas ao texto, provas informais de domínio da aprendizagem, *feedback*, entre outros.

De acordo com Andriola (2004), a avaliação institucional é um processo que permite a reflexão sobre a realidade estudada e que exige de todos os atores envolvidos o compromisso com o conhecimento e o consequente aprimoramento da realidade observada.

O terceiro nível contempla a avaliação de sistemas educacionais (ou em larga escala), cuja finalidade é orientar as políticas públicas. Freitas *et al*. (2009) explicam que cabe ao Estado, seja em nível nacional, estadual ou municipal, regular a qualidade da

ISBN: 978-85-8126-090-7

Educação, bem como implantar medidas que garantam equidade no processo educacional.

Ainda consoante os autores, a ideia é que os resultados de uma avaliação em larga escala sejam encaminhados à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria, inclusive, para a avaliação realizada pelo professor em sala de aula.

Os campos da avaliação encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996):

> Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
>
> V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
>
> 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.

Como podemos observar, a lei máxima da educação nacional indica a avaliação em sala de aula como um processo, no qual o aluno não pode ser avaliado em um dado momento, e sim durante todo o período escolar. O professor, portanto, deve ter atenção diária às diversas situações em sala de aula, acrescentando à observação diferentes instrumentos de verificação que a complementem.

É uma prática recorrente nas escolas a aplicação de uma ou duas provas durante um bimestre, recursos insuficientes para a avaliação dos alunos, pois a média do rendimento obtido nos dois instrumentos – aplicados geralmente no fim de cada período – não contempla a interação nas aulas, realização de exercícios, as respostas às questões orais do professor, elementos constituintes do processo educativo.

O caráter qualitativo se sobrepõe ao quantitativo na medida em que os instrumentos de verificação possam ser diversificados, possibilitando um retrato fiel da aprendizagem dos alunos durante todo o percurso escolar.

A transição dos campos da avaliação educacional é retratada por Vianna (2000, p.17) e, segundo ele, a avaliação "modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional".

A avaliação de sistemas, também conhecida sob a alcunha de avaliações externas ou de larga escala, aumenta seu campo de atuação e sujeitos envolvidos. Na passagem da avaliação de ensino-aprendizagem para avaliação de sistema, o procedimento avaliativo voltou seu interesse para "[...] grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos, etc); projetos, produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas, evoluindo, assim, para uma área bem mais ampla, que constitui o campo de macroavaliação" (VIANNA, 2000, p.22).

No Brasil, a necessidade de obter informações mais gerais sobre a Educação levou à adoção da avaliação de sistemas. Conforme Vianna (2000), a experiência brasileira em Avaliação Educacional está limitada no tempo, pois somente no fim da década de 80 e início da de 90, estudos e levantamentos dessa magnitude começaram a ser realmente realizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) também apresenta aspectos relacionando à avaliação de larga escala e ao diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> Art. 9 º – A União incumbir-se-á de:
>
> VI. 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 prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Como se pode notar, esse campo tem um caráter constante, de modo a possibilitar a comparação ao longo do tempo; além de ser permanente, é periódico, atendendo às recomendações descritas por Tyler *apud* Vianna (2000): A avaliação deve verificar periodicamente, assim é capaz de fornecer subsídios para a análise crítica do objeto avaliado e para o aprimoramento do programa a partir de dados empíricos.

5 Sistemas nacionais de avaliação: tecendo reflexões

As discussões sobre os problemas da educação básica brasileira, nos últimos anos, têm sido pautadas com base nos sistemas de informação coletados e disponibilizados, que geram questionamentos e incitam novos estudos. Os resultados das avaliações de desempenho, especialmente com foco em língua portuguesa e raciocínio lógico, retratam um país cujo sistema educacional encontra-se deficitário, ao registrar sua colocação entre as últimas posições. Tal situação "assume contornos diferentes quando compreendemos como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro" (COELHO, 2008, p. 230).

De acordo com os estudos de Freitas (2007), podemos compreender que há uma falsa perspectiva quando se fala que o interesse pela avaliação educacional no Brasil iniciou-se somente nos anos 90, com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

5.1 Prova Brasil

A Prova Brasil constitui uma avaliação de diagnóstico desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, por meio de testes padronizados aliados a questionários socioeconômicos.

São avaliados estudantes no final das etapas de ensino – 5º e 9º anos do ensino fundamental –, focalizando a capacidade leitora e de resolução de problemas matemáticos. Professores e diretores das turmas avaliadas também respondem, acrescentando informações sobre dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

A Prova Brasil baseia-se em matrizes de referência, construídas a partir da indicação de quais competências e habilidades devem ser avaliadas. A metodologia de análise utilizada é a Teoria de Resposta ao Item (TRI), por possibilitar a análise por item e não pela prova como um todo. A Prova Brasil também gera um índice de proficiência entre 0 e 500, onde os conhecimentos se dão em escala crescente, isto é, as habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental devem ser inferiores às do 9º ano e, por conseguinte, também inferiores às da 3ª série do Ensino Médio. Dessa forma, podemos estabelecer uma visão do avanço obtido pelo alunado durante a Educação Básica e dos conteúdos apreendidos.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Inep, como uma iniciativa de identificar o perfil das escolas. Os dados relacionados ao fluxo escolar (aprovação, evasão e abandono) e as médias de desempenho em avaliações nacionais (Prova Brasil) são organizados em um ín-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dice que varia de 0 a 10. A ideia é unir dois fatores importantes para medição da qualidade educacional brasileira, possibilitando a equiparação entre estados, municípios e até entre escolas. Enquanto um mensura a aprovação e assiduidade do aluno, o outro tenta desvendar se este está aprendendo durante o tempo que permanece na escola.

Com metas estabelecidas até 2021, o Ideb concilia resultados da Prova Brasil, obtidos pelos estudantes no final das etapas de ensino, em Língua Portuguesa e Matemática, com informações sobre rendimento escolar. O Ideb, como indicador educacional, oferece elementos de controle sobre a relação ensino-aprendizagem no país, servindo como diagnóstico e um norte para ações políticas com foco na melhoria do sistema educacional, detectando as escolas com alunos que apresentam baixo rendimento, bem como monitorando o desempenho dos alunos nessas escolas.

Quanto melhor o desempenho dos alunos nos testes e maior a taxa de aprovação, mais elevado será o Ideb. O indicador mede a qualidade do ensino da escola e rede em que os estudantes aprendem o que é adequado à idade. Possibilita captar distorções como:

a) Passam todos os alunos: melhora do fluxo escolar com impacto negativo sobre o desempenho.
b) Eliminam-se os piores alunos: melhoria de desempenho decorrente de piora no fluxo escolar.

6 Considerações finais

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem possibilita investigar e refletir a respeito da ação do aluno e do profes-

sor, instigando a transformação, tendo diferentes metas, sendo uma delas propor novos métodos de estudo e pesquisa.

A avaliação e o planejamento estão interligados. Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. Portanto, a avaliação não existe se não for prevista no planejamento.

Apresentamos, neste artigo, os conceitos, funções, campos e níveis de avaliação. A avaliação é concebida como um processo coletivo, dialógico, que integra alunos, instituição e gestores. Pode-se inferir que o processo avaliativo promovido visa auxiliar na melhoria do ensino, pois traduz a necessidade de tornar o saber acessível ao aluno, que o estimule e auxilie nesse processo complexo de aprendizado contínuo.

Observou-se que a avaliação deve, pois, ser parte integrante da sistemática de proposição de reformulações na busca de respostas, visando à análise não só do produto da aprendizagem, mas, sobretudo, de seu processo. Avaliar, nesse sentido, dever ser uma prática processual e contínua, visando à aprendizagem qualitativa e eficaz.

A construção dos conceitos em avaliação foi suporte para a compreensão do estudo e da sua colaboração enquanto experiência empírica. A pesquisa gerou novas inquietações, no que diz respeito aos sistemas nacionais de avaliação educacional no Brasil. Diante disso, os produtos das respectivas avaliações constituem-se como insumos e sugerem melhorias sob o aspecto direcionado à organização do espaço e dos mecanismos vinculados à prática de um ensino mais contextualizado a fim de garantir a aprendizagem significativa.

Todavia, o ato de avaliar pode ser caracterizado um mecanismo repleto de ajuizamento de qualidade do objeto avaliado,

ISBN: 978-85-8126-090-7

aspecto que corresponde a uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. O processo avaliativo torna-se fator de desenvolvimento e melhoria.

Nesse contexto, a avaliação vinculada por suas extensões e concepções extraídas da referida pesquisa, buscou o desvelamento das etapas do processo de ensino-aprendizagem, os currículos e as práticas inseridas nos contextos educacionais.

A pesquisa sugere fontes empíricas e teóricas que darão subsídio às etapas de reformulações e melhorias do ensino. Pensa-se, portanto, em estratégias significativas referentes à comunidade educacional que integre o aprendizado às necessidades observadas na escola e nos processos de aquisição do conhecimento.

Referências

ANDRIOLA, W. B. Propostas Estatais Voltadas À Avaliação Do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica Do Período 1983-2008. *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 6 n.4, p.128-148, 2008.

BLOOM, B. S. *et. al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

COELHO, M. I de M. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagem e desafios. *Ensaio: aval. pol. públic. Educ.*, v. 16, nº 59, p. 229-258, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. *A avaliação da Educação Básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação Educacional:* caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011, p. 180.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005, p. 15-18.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional:* Teoria, Planejamento e Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FRACASSO ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA?

CHAGAS, Maria Apolinário dos Santos
Especialista em linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa. Professora da educação básica do município de Maracanaú. E-mail: polichagas3@gmail.com

SILVA, Sebastiana Florentino da
Professora da educação básica do município de Maracanaú. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (FACED/UFC).
E-mail: sebastianasilva1616@gmail.com

MELGAÇO, Lucas da Silva
Professor da educação básica do município de Maracanaú. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (FACED/UFC). E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br

RESUMO

O presente artigo aborda o tema fracasso escolar no Ensino Fundamental e nos leva a uma reflexão sobre o fato de o aluno ser o principal sujeito penalizado nesse processo. Apresentamos o conceito de Perrenoud (2000) sobre fracasso escolar e as considerações do autor sobre as normas de excelência criadas pela escola que favorecem esse fracasso. Fazemos uma relação entre o fracasso escolar e as práticas avaliativas que prevalecem no nosso sistema educacional, utilizando os conceitos de avaliação da aprendizagem segundo os autores Luckesi e Hoffmann, para analisar se é pertinente categorizar os alunos de acordo com as situações de sucesso e fracasso. Concluímos que, ao utilizar uma avaliação mediadora, a efetivação do aprendizado do alunado acontece de forma positiva, evitando o fracasso escolar dos estudantes (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2006).

Palavras-chaves: Fracasso escolar. Avaliação da aprendizagem. Avaliação mediadora.

ABSTRACT

The present article deals with the theme school failure in the Elementary School, and leads us to reflect about the fact of the student be the main penalized subject in this process. Introducing the concept that Perrenoud (2000) about school failure and the considerations of the author on the standards of excellence established by the school to promote this failure. We made a relationship between the scholar failure and the evaluative practices that prevail in our educational system, using the concepts of learning assessment, according to the authors as suggested by Luckesi and Hoffmann, to analyze if it's relevant categorize students according to situations of success and failure. We conclude that the use of a mediator evaluation, the realization of the learning of students takes place in a positive way, avoiding the scholar failure of them (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2006).

Key words: Scholar failure. Evaluation of learning. Assessment facilitator.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O Ensino Fundamental I dos sistemas público e privado de ensino é formado pelo 1º ao 5º ano. Cada ano escolar deve possuir 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos (BRASIL, 1996). Neste período letivo, os sujeitos são submetidos a ações pedagógicas que deveriam contemplar os objetivos que cada ano escolar delimita em seus planos educacionais. Dentre essas ações, temos as avaliações escolares, nas quais os alunos precisam obter aprovação para progredir ao ano subsequente, de acordo com seus desempenhos educacionais. Ainda, em outros casos, essas avaliações poderão ter como fim a retenção de alunos na série em que se encontram.

O que está em questão é se essas avaliações estão favorecendo o aprendizado e a progressão dos alunos, ou estão contribuindo para que ocorra, de forma implícita, ou até mesmo explícita, o fracasso escolar no ensino fundamental. Destarte, o artigo abordará o conceito de fracasso escolar na perspectiva de Perrenoud (2000), e o relacionará com os conceitos de avaliação segundo os autores Hoffmann (2006) e Luckesi (2005).

Vale esclarecer que acreditamos na capacidade cognitiva de todos os alunos ao ponto de não compartilharmos a ideia de fracasso escolar. Obviamente, não ignoramos algumas exceções ou casualidades no percurso escolar que possam se relacionar e até justificar medidas compensatórias para não prejudicar alguns alunos, porém, sem conceber o fracasso escolar em si (HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 2000).

O modelo de avaliação apresentado pelos autores supracitados pode favorecer o aprendizado, à medida que possibilita ao alunado participar ativamente das ações pedagógicas. As notas não são para diferenciar os que sabem dos que não sabem. O

desempenho dos alunos nas avaliações favorece uma reflexão e, a partir disso, uma tomada de decisão em favor do aprendizado. Assim, o fracasso escolar vai dando espaço para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender de forma igualitária, efetivando, em partes, a democratização do ensino (HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 2000).

2 O fracasso escolar

O desempenho dos alunos em sala de aula tem sido classificado por seus professores, pela gestão escolar e até pelo sistema de ensino, por meio de seus rendimentos nas avaliações. Nessa lógica, os estudantes que não conseguem atingir um determinado padrão previamente estabelecido são tachados de desprovidos dos conhecimentos adequados, corroborando com a construção de perspectivas de incapacidade individual que caracterizam o fracasso escolar.

Perrenoud (2000, p. 18) assinala o fracasso escolar "como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta 'objetiva' de conhecimentos e de competências". Destarte, a culpa por este fracasso recai totalmente sobre o aluno, à medida que é julgado como desprovido de determinadas competências. No entanto,

Essa visão, que "naturaliza" o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm (PERRENOUD, 2000, p. 18).

Ao determinar e limitar quesitos que devem ser avaliados nos conteúdos, o professor possibilita que determinados alunos

ISBN: 978-85-8126-090-7

se sobressaiam, como, por exemplo, os que possuem facilidade de memorizar dados. Já os que necessitam de uma contextualização não apresentaram resultados satisfatórios. Isso contribui para que o fracasso escolar tenha apenas um autor, eximindo, desta forma, a culpa do restante do corpo escolar.

De modo contrário ao explicitado acima, ressaltamos que, segundo Perrenoud (2000, p. 22) "[…] o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição […], que tem o poder de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso". Consoante esse raciocínio, o aluno pode até ser visto como um fracassado, porém essa visão não necessariamente será verdadeira, uma vez que essa visão só é válida para aquela instituição na qual ele não obteve o perfil por ela estipulado. O problema é que, ao ser considerado como alguém desprovido de sucesso, o aluno poderá vir a ter sérios comprometimentos na aprendizagem relacionados a esse estigma.

Alguns estudos relacionam o insucesso escolar com a fragilidade dos processos de alfabetização e letramento – aprender a ler, escrever, interpretar e utilizar esses conhecimentos por meio de práticas de socialização. Afirmações como estas podem ser observadas no cerne dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, lembrando que

> […] os índices brasileiros de repetência nas séries inicias – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldades em alfabetizar, no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série" (BRASIL, 1997, p. 19).

Ainda segundo o documento, esse cenário é visível "desde o início da década de 80,[…] momento em que a […] Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País" (BRASIL, 1997, p. 19). Sem dúvida, é imperioso afirmar que na falta do domínio da Língua Portuguesa ocorrerá uma degradação na aprendizagem de todas as outras disciplinas do currículo escolar, visto que é necessário a utilização social da leitura e da escrita para efetuar, com afinco, a maioria das atividades propostas.

Ante todo esse cenário, precisamos refletir também sobre a metodologia do professor na abordagem dos conteúdos, pois o ensino, da forma como vem acontecendo, fragmentado e feito apenas para memorizar, corrobora para termos alunos estáticos e acríticos, que não podem demonstrar todo o seu potencial, haja vista que algumas normas e critérios não os favorecem. Logo, fica fácil para a escola delegar a incapacidade de aprender a eles, ao tempo em que produz meios de classificá-los a ponto de estigmatizar um perfil para o aluno fracassado.

Ademais, percebemos, de forma globalizada, a atribuição, por parte dos professores e da escola, da responsabilização pelo insucesso do aluno aos pais. Porém, convenhamos que, na maioria das vezes, principalmente ao tratarmos da escola pública, os pais não possuem conhecimentos suficientes capazes de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos em relação aos conteúdos trabalhados na escola e que as técnicas educacionais de leitura, escrita, alfabetização, aprendizagem, avaliação, entre outras, foram adquiridas pelos professores por meio de seus processos de formação inicial ou continuada.

Vale salientar que não estamos afirmando que a família não desempenha o seu papel. Neste contexto, o que deve ser de responsabilidade da família é a garantia da frequência escolar

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos filhos, o acompanhamento das atividades passadas pelos professores para serem realizadas em domicílio, entre outras não relacionadas diretamente com o **aprendizado escolar formal** (grifo nosso). Assim, concordamos que deve haver uma estreita relação família/escola, porém com seus papeis claros e definidos, colaborando, desta forma, para o sucesso escolar dos alunos.

Quando o professor confere aos educandos a incapacidade de aprender, acaba por não dar subsídios educacionais que possibilitem a aprendizagem, pois acreditam que não surgirão efeitos, devido a um sinal de incapacidade intelectual. Todavia, sabemos que existem diversos fatores, inclusive externos à escola, que podem influenciar na aprendizagem das crianças, mas não determinar se o aluno poderá ou não aprender. Por isso, mesmo em condições adversas, cabe ao professor investir em todos os seus alunos. Como advoga Luckesi (2011),

> O ensino e a aprendizagem devem ser processados com envolvimento, com desejo efetivo de que ambos efetivamente ocorram. E isso depende tanto do educador como do educando, embora a motivação e a orientação dependam muito mais do educador, uma vez que ele é o líder desse processo dentro da escola. E, como tal, é ele que dá o tom das atividades. (LUCKESI, 2011, p. 108-109).

À medida que o fracasso escolar torna-se banal, indiscutível e aceitável, tira-se do professor e da escola a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, ressaltamos o encargo de validação do processo de aprendizagem que a avaliação pode vir a ter, em especial, a avaliação mediadora, para que haja, no mínimo, condições adequadas para que todos os alunos possam aprender e, sobretudo, dar os resultados reais desse aprendizado.

Uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve

estar fundada na crença de que todo educando aprende e, por aprender, se desenvolve. Isso implica investimento cotidiano em sua aprendizagem. Nesse caso, as dificuldades não deverão ser fonte de desânimo, mas sim desafios que convidam o educador a investir mais e mais nos educandos. Com investimento, todos aprendem e se desenvolvem. (LUCKESI, 2011, p. 177)

Se todos podem aprender e se desenvolver, por que a escola ainda enquadra alunos como incapazes? Ao conceber essa incapacidade sem tentar modificá-la, estamos reforçando a mediocridade do ensino que tem sido dado aos nossos alunos e a forma como eles têm sido avaliados. Porém, quando nos aprofundamos nas concepções teóricas acerca da avaliação educacional, concluímos que há uma extrema necessidade de mudar hábitos que corroem a capacidade dos alunos de emergir do fracasso escolar.

3 Avaliação da aprendizagem: uma estreita relação com o fracasso escolar

A escola pode estipular o perfil de aluno que deseja, bem como a forma de ensino e aprendizagem para alcançar esse perfil. Tudo isso fica, ou deveria ficar estabelecido em seu projeto político pedagógico. Perrenoud (2000) vai mais além quando afirma que a própria escola elabora normas de excelência que favorecem a divisão entre alunos que aprendem e os que não aprendem. Todavia, o aluno que não aprende, ou seja, que não preenche o perfil estabelecido, é considerado à margem, tido como exemplo de fracasso escolar.

Ao falarmos em fracasso escolar, logo somos impelidos a pensar em reprovação. Mas em qual contexto devemos conjeturar a ideia de ter um aluno reprovado? Quando o aprendizado é traduzido em notas, pontos ou escores, podemos encontrar tal

ISBN: 978-85-8126-090-7

situação. Nesse sentindo, o aluno reprovará caso não obtenha a nota suficiente que fora estabelecida. Mas será que isso significa, efetivamente, que não houve aprendizado? Ou a questão envolve a forma como essas notas estão relacionadas ao aprendizado? Vejamos a seguir.

Hoffmann (2006) nos leva a refletir sobre o papel de notas e provas no âmbito escolar ao demonstrar que essa questão ultrapassa as fronteiras da escola

> As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMAN, 2006, p. 22).

É através do sistema de notas que a escola vem comprovando o serviço prestado aos pais. No entanto, esse procedimento tem sido feito de forma sistemática, visando apenas à classificação dos alunos. É como se a escola apontasse os erros cometidos pelos alunos aos pais e nada mais que isso. Esse procedimento é totalmente falho, pois além de não significar o real aprendizado dos alunos, não aponta soluções para aqueles que estão abaixo da média. Ademais, contribui para a construção do mito de que o bom rendimento escolar é para poucos.

Percebemos que os professores, em sua maioria, têm contribuído para a manutenção dessa mentalidade, à medida que estão utilizando as avaliações de forma arbitrária e, principalmente, com intuito, meramente, disciplinador. O rigor na avaliação é visto como um castigo principalmente para aqueles estudantes que não permanecem sentados, calados e obedientes durante as aulas. Luckesi (2005, p. 17) vai denominar essa prática como "pedagogia do exame". Ele afirma que os alunos não são avalia-

dos, mas sim, examinados. Esses exames são pontuais, classificatórios, seletivos, estáticos e antidemocráticos.

Sendo antidemocrática, essa prática efetiva o fracasso escolar de alguns sujeitos na medida em que possibilita a poucos a obtenção dos resultados desejados. Porém, em sua maioria, resultados que são frutos da memorização da resposta correta, de acordo com as definições do professor. Esse fato favorece a uns e a outros, não. A verdadeira democratização do ensino, em contrapartida, permite o acesso igualitário dos conteúdos a todos os alunos.

Para tanto, a prática escolar e, consequentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverão meios efetivos pelos quais os educandos, de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados. (LUCKESI, 2005, p. 65).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deverá ser a baliza para averiguar se o conteúdo ensinado, de uma forma democrática, fora apreendido pelos alunos. Essa avaliação será melhor aplicada se não for pautada em notas, pois será "enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu" (LUCKESI 2005, p. 96), mas sim, em habilidades e competências mínimas que os alunos deverão apresentar logo após a contextualização dos conteúdos (LUCKESI, 2005).

Percebemos, então, que o resultado da avaliação implicará no sucesso ou no insucesso escolar. Podemos afirmar também que um determinado modo avaliativo será propenso apenas para julgar e delimitar o fracasso escolar. Nesse sentido, é importante ampliar os modelos avaliativos de uma forma que os alunos sejam mais beneficiados do que estigmatizados, pois na prática

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliativa vigente não é proporcionado ao alunado reflexão sobre seus erros, muito menos ter criatividade em suas respostas. Porém, Hoffmann (2006), nos possibilita rever essa situação, propondo a utilização da avaliação de uma forma mediadora.

Na avaliação mediadora, segundo a autora, o aluno não será tão oprimido, mas sim, terá possibilidade de ser ativo em seu processo de aprendizagem, pois:

> O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o "prestar muita atenção" na criança, no jovem, eu diria "pegar no pé" desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, "implicantes", até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2006, p. 28).

Nessa perspectiva, podemos, ainda, estabelecer uma relação com o conceito de avaliar proposto por Luckesi, quando o autor afirma que, por meio da avaliação devemos, não apenas ter um julgamento de valor, mas também tomarmos decisões que venham permitir o aprimoramento do aprendizado. Assim sendo, é remota a probabilidade de ocorrer o fracasso escolar, pois os alunos terão oportunidades de aprender, inclusive com os seus erros.

Retomando as ideias de Hoffmann (2006), ela aponta alguns princípios relacionados à avaliação mediadora:

> Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
>
> Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;

> Ao invés de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
>
> Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (HOFFMAN, 2006, p. 56).

Se, efetivamente, o professor do Ensino Fundamental tiver como base esses pressupostos, a sua metodologia possibilitará a todos os alunos apresentar o que aprendeu ou mostrar suas dificuldades. É interessante ressaltar a diversificação dos instrumentos para atingir esses objetivos, inclusive, a utilização do exame, porém, se a partir do resultado for tomada alguma atitude em favor da aprendizagem dos alunos e não apenas a atribuição de notas.

4 Metodologia

A pesquisa, que teve como base ideias de autores tais como Perrenoud (2000); Luckesi (2005); e Hoffmann (2006), configura-se como bibliográfica, pois se vale de "estudo direto em fontes científicas" (OLIVEIRA, 2007, p. 69); documental, visto que beneficia a percepção do processo de maturidade, bem como de enriquecimento de conceitos, grupos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008); e descritiva, pois segundo Triviños (1987, p. 101), essa tipologia possui como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Logo, a abordagem será de cunho qualitativo, pois pretendemos realizar análises e comparativas

ISBN: 978-85-8126-090-7

entre os fenômenos "fracasso escolar" e "avaliação da aprendizagem", de modo a propor mudanças e intervenções qualitativas na melhoria e qualidade educacional por meio do ato de avaliar.

5 Resultados e discussões

Consoante as proposições acima pontuadas, poderemos perceber a mudança de postura nos professores em relação à prática da avaliação mediadora. Eles não aparecerão mais como o centro da sala de aula, nem se utilizarão da autoridade e da opressão. O diálogo prevalecerá, pois eles estarão mais abertos para escutar o aluno, ver seu posicionamento e o raciocínio utilizado para responder às atividades. E, nesse caso, o fracasso escolar será desproporcional a uma prática dialogada, visto que o aluno terá mais autonomia para questionar seus resultados e modificá-los.

Mesmo sabendo dos benefícios para a aprendizagem e para averiguar o desempenho dos alunos, mudar as práticas avaliativas presentes no nosso sistema educacional não tem sido uma tarefa fácil, pois mesmo quando o professor possui o compromisso em mudar suas práticas avaliativas, não encontra apoio da gestão escolar, que acaba optando para o que seria mais fácil e prático: categorizar os alunos.

A avaliação mediadora tem muitos benefícios, no entanto, não é algo simples de ser feito. O empenho, a responsabilidade e, sobretudo, uma reflexão sobre a prática devem ser frequentes na carreira docente.

Luckesi (2011, p. 57) confirma a responsabilidade que devemos ter com as ações educativas: "A ação educativa não pode ser 'qualquer ação', mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por 'quaisquer' re-

sultados, ou por resultado nenhum – o que é uma insanidade –, mas sim pelos melhores resultados possíveis". A partir desse pensamento, já podemos incluir outro componente pedagógico para contemplar esses objetivos – o planejamento – ressaltando, inclusive, a flexibilidade durante sua execução.

A reflexão sobre fracasso escolar e sua relação com a avaliação da aprendizagem nos possibilita perceber o quanto pode ser feito para amenizar ou, até mesmo, torná-lo inexistente. Cada aluno possui ferramentas para demonstrar seu potencial. O que não pode ser concebido é a falta de cognição de estudantes que têm capacidade para ir além; é necessário apenas que se dê condições favoráveis para isso.

6 Considerações finais

O fracasso escolar no Ensino Fundamental é visto de forma natural, de modo que a culpa é atribuída apenas ao aluno. Personalizado nas reprovações, o fracasso do estudante é caracterizado pela falta de capacidade cognitiva para ter um rendimento escolar de acordo com o que é estabelecido nas instituições de ensino. Porém, esse fato deve ser contestado à medida que pensamos em como esses resultados são colhidos e na metodologia adotada que favorece um comportamento totalmente passivo do alunado (PERRENOUD, 2000).

A reprovação se relaciona diretamente com a forma avaliativa empregada. Provas que tem por objetivo principal colher o erro de forma depreciadora, sem perspectiva de análise crítica, muito menos, atitudes que colaborem para o ajustamento entre o ensino e a aprendizagem de forma mais eficaz.

A avaliação mediadora não representa a salvação para problemas como o insucesso e outros que acontecem no âmbito

ISBN: 978-85-8126-090-7

educacional, todavia, pode sim, favorecer uma melhor relação entre ensino e aprendizagem, contrariando a ideia de, ao final do processo, termos alunos que permeiam o fracasso escolar (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2006).

Com base nas reflexões realizadas, podemos perceber que para ocorrer o fracasso escolar é necessário que muitas medidas educacionais sejam completamente ignoradas. Nesse sentido, compactuamos com a capacidade cognitiva do aluno sempre que lhe é dada a oportunidade de ser ativo no processo de ensino -aprendizagem, evitando, assim, equívocos no ato de avaliar as competências e habilidades que os estudantes devem apresentar em meio ao período em que se encontram.

Tanto as competências como as habilidades são passíveis de aprimoramento. Logo, cabe ressaltar que, na ausência de atitudes que possibilitem esse aprimoramento, o discurso de fracasso escolar emerge erroneamente.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional,** Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em jul. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções a ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ISBN: 978-85-8126-090-7

OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIVEIRA, Aline Pinto Medeiros
Doutora em Ciências da Educação. Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gil Bastos. E-mail: alinepmedeiros@yahoo.com.br

AMORIM, Francisco Ricardo Almeida
Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade Evolução. Professor.
E-mail: prof.ricardoamorim@gmail.com

RESUMO

As práticas da avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica podem ter um efeito positivo no que se refere a atingir a excelência da aprendizagem, mas reverso quando não aplicados de forma correta. Por isso, o objetivo desta pesquisa teórica é observar os efeitos que alguns métodos de avaliação têm no seio escolar e social desde a década de 50. O grande problema encontrado é que os procedimentos de avaliação estão sendo feitos de forma mecanizada, tanto pelos professores como pelos sistemas de ensino. A metodologia utilizada foi a leitura de livros bem como pesquisa sobre como o governo, hoje, procura desenvolver bons resultados de avaliação com a criação de projetos e programas. Dessa forma, a relevância da pesquisa justifica-se pela reflexão de que bons métodos de avaliação e o entendimento desta, quando bem aplicados, podem ser de grande valia para os procedimentos da avaliação, bem como a reflexão sobre a importância da avaliação formativa. As análises nos fizeram perceber que alguns procedimentos estão aquém de métodos adequados de avaliação. É preciso que ocorra uma séria mudança nos padrões da Avaliação Nacional no que se refere ao SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e SPAECE(Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Na realidade, essas avaliações também nos fizeram meditar sobre a necessidade de igualdade e inclusão social, problemas que precedem o saber ler e calcular. Acreditamos que esta reflexão colabora para bons efeitos na avaliação.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem. Educação básica. Efeitos.

RESUMEN

La evaluación práctica del aprendizaje escolar en la educación básica puede tener un efecto positivo en cuanto a la consecución de la excelencia en el aprendizaje, pero a la inversa, cuando no se aplica correctamente. Así que el objetivo de esta investigación teórica es de observar los efectos que algunos métodos de evaluación han pasado la escuela dentro y social desde finales del 50. El principal problema que se presenta es que los procedimientos de evaluación se están realizando mecanizados tanto por los profesores así como de los sistemas educativos. La metodología utilizada fue la lectura de libros y la investigación sobre cómo ahora el gobierno busca desarrollar buenos resultados de la evaluación en la creación de proyectos y programas. Por lo tanto, la justificación de la investigación es para reflejar que los buenos métodos de evaluación y la comprensión de este cuando está bien aplicada puede ser de gran ayuda en la evaluación de los procedimientos, así como la reflexión sobre la importancia de la evaluación formativa. El análisis nos hizo darnos cuenta de que algunos procedimientos están lejos de los métodos de adecuados de evaluación. Es necesario que se produzca un cambio serio en las normas de la Evaluación Nacional con respecto a SAEB (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica) y SPAECE (Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará). En realidad, estas evaluaciones también nos hizo meditar sobre la necesita de la igualdad y la inclusión social, problemas que vienen mucho antes de la lectura y el cálculo. Creemos que esta reflexión contribuye con buenos resultados en la evaluación.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Educacion basica. Efectos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo observar os efeitos dos processos de avaliação na educação básica, numa reflexão crítica de sua atuação desde a década de 50, frisando a necessidade de que seja necessário adequar e readequar os procedimentos aplicados pelas escolas e, principalmente, os exigidos pelo governo.

Para a obtenção de informações concretas, utilizamos como metodologia a leitura de livros, bem como pesquisa sobre como o governo, hoje, procura desenvolver bons resultados de avaliação com a criação de projetos e programas.

É importante perceber que, desde o início do processo de escolarização no Brasil, com a diminuição do papel da igreja e aumento do papel do estado, este se preocupou em dar uma resposta positiva à sociedade sobre o aprendizado dos estudantes. Neste momento, ao que parece, segundo Sousa (1994), as teorias pedagógicas materializaram-se na escola tornando o processo de aprendizagem mais visível e compreensível, e assim seria necessária uma mudança nos processos de ensino e desta feita também nos processos de avaliação.

Por isso, a relevância da pesquisa justifica-se pela intenção de mostrar que bons procedimentos de avaliação podem favorecer a melhoria da aprendizagem dos educandos. Assim, ao analisar os procedimentos de avaliação do governo, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), percebemos que este quer mostrar bons resultados, mas necessita cumprir primeiro com as obrigações de inclusão social; seus modelos de projetos e programas também precisam de reorganização para a obtenção de efeitos positivos.

No decorrer do estudo, pudemos analisar que os processos de avaliação da aprendizagem se modificaram ao longo da

história da educação nacional. Muitos autores, em suas pesquisas, enfatizam o verdadeiro entendimento de avaliação. Para Scriven, avaliação é entendida como errar um alvo, e para Tyler, é um erro, mas na tentativa de acertar, por isso frisamos a necessidade de entender todos os procedimentos e os mais adequados a fazerem parte desse processo, com a ajuda destes e demais teóricos, como Perrenound (1999), Luckesi (2002), Sousa (1994) e outros.

Importante também é ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de 1998, que referenciam a avaliação, em seu artigo 31, informando-nos de que a avaliação escolar não deve ser encarada como medida, mas como processo formativo que possa acompanhar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, observando seus avanços, reconstruindo sua aprendizagem e proporcionando autoestima.

Nesse sentido, a pesquisa propõe também fazer uma reflexão, através de estudo teórico e analítico, inicialmente, do retrato de algumas formas de *"avaliação nos moldes da Escola Nova em 50",* no ensino fundamental e seus efeitos nos dias de hoje. Em seguida,*"a necessidade do Governo de Avaliar",* na busca da quantificação do conhecimento e, por último, mostrar os efeitos dos *"Projetos e Programas"* que passaram a fazer parte do currículo dos alunos, na tentativa de melhorar os resultados da avaliação em larga escala numa reflexão crítica e positiva do verdadeiro sentido da avaliação e finalmente as considerações finais da pesquisa teórica.

2 A avaliação em 50: moldes da escola nova

Podemos lembrar de alguns métodos de avaliação da aprendizagem escolar, segundo Perrenound (1999), o processo

ISBN: 978-85-8126-090-7

de desenvolvimento da avaliação da aprendizagem era realizado de forma ameaçadora, um processo apenas somativo.

O professor era o dono do conhecimento, o que nos faz lembrar a Pedagogia Diretiva; nesta, ele era o único responsável pelo conhecimento, se o aluno não colocasse a resposta tal e qual estivesse no questionário de, em torno 50 perguntas ou mais, a resposta não era considerada correta. Esse método foi aplicado até os anos 90. O discurso era formado por frases do tipo "Estudem este conteúdo, ele será cobrado na prova", ou, no dia da prova, muitos professores, costumavam dizer que era o momento que ele se vingava do aluno, o dia de acertarem as contas.

O processo de avaliação, ainda segundo Perrenoud (1999), era desumano e doloroso, pois quando as crianças e adolescentes erravam uma resposta numa prova oral, por exemplo, ficavam ajoelhados no milho ou na areia, ou levavam palmadas com objetos como a palmatória, usado no Nordeste do Brasil, e uma espécie de régua, no Sul. Como castigo, os alunos esticavam a mão para levar uma palmada, causando um efeito devastador na aprendizagem.

Muitos outros métodos foram desenvolvidos não com o intuito de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, mas de, principalmente, amedrontar. Percebemos também que na tentativa de acertar, os alunos perguntavam ao professor se sua resposta estava correta para que pudessem consertar, antes da entrega da avaliação; este, por sua vez, fingia que não escutava ou que tinha esquecido o conteúdo. Luckesi 2002, p.04) chamou estes padrões de comportamento como "padrões inconscientes de conduta que atuam fortemente, de modo automático."

Nos anos 50, em que a pedagogia tradicional estava ainda muito viva, percebemos que técnicas de repetição e memorização eram bastante presentes em sala de aula. Nesse contexto, o aluno

se detinha não na aprendizagem dos conteúdos, mas no medo dos professores e dos pais, que tinham a mesma visão de avaliação: o filho receber nota ruim constituía-se num fato vergonhoso e motivo de castigo em casa. Tal fato nos faz lembrar Paulo Freire no seu livro "A Pedagogia do Oprimido", no qual critica a pedagogia tradicional, sugerindo a mudança para uma pedagogia libertadora, na qual o conhecimento refletisse na mudança de ação do ser humano, tanto para opressor quanto para oprimido, de modo que cada um usasse o conhecimento como forma de expressão e de participação social. Saviani (2000) concorda com essa visão, quando traz à luz a Pedagogia Crítico Social dos conteúdos, defendendo o uso dos conteúdos de sala de aula para refletir num pensamento libertador do momento opressivo que estavam vivendo.

Nos dias de hoje, percebe-se que algumas dessas práticas resistem ao tempo e que o tradicionalismo ainda é bem presente na sala de aula. Muitos professores, atualmente, ainda se utilizam de práticas similares as que aconteciam nas Teorias Liberais, como a Tradicional, a Nova e a Tecnicista, esta última marcada pelo uso de questionários, fórmulas e esquemas; os conteúdos são apenas decorados e não aprendidos.

Silva, da Equipe Brasil Escola, diz que as práticas escolares continuam praticamenteas mesmas:

> O processo de avaliação continua praticamente a mesma coisa, não mudou muito em relação aos processos realizados no passado. Cada vez mais professores buscam em sala de aula fazer com que os alunos decorem fórmulas, equações, regrinhas, etc., e entendem que, ainda hoje, avaliar o aluno significa aplicar provas, registrar notas, etc. Contudo, o método de avaliação mais utilizado é o sistema de provas, sistema pelo qual os alunos, em sua maioria, são massacrados e ameaçados de reprovação. Tal método tem como principal objetivo verificar erros

ISBN: 978-85-8126-090-7

> e acertos do aluno, não se preocupando com o que ele realmente aprendeu durante o seu processo de ensino – aprendizagem.(SILVA2014,p.01).

Percebemos que muitas práticas de avaliação educacional ainda têm um efeito reverso na educação brasileira. A verdadeira avaliação da aprendizagem tão somente significa um acompanhamento fortalecedor do ensino, não apenas no sentido quantitativo, mas em conjunto com aspectos qualitativos.

A avaliação, num processo contínuo, deve ir além de julgar e medir; deve acompanhar a aprendizagem do aluno, a fim rever procedimentos de ensino na tentativa de ajudá-los a chegar à excelência da aprendizagem.

Percebemos que na educação Infantil, tanto os conhecimentos como os processos de avaliação são apresentados de forma diferente. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de 2010, são bem claras ao afirmarem que, mesmo antes do processo de alfabetização começar, os conhecimentos já são direcionados e a criança já estabelece relações com o mundo físico e natural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, lei nº 9394/96, em seu artigo 16, afirma que o currículo do Ensino Fundamental possui base nacional comum, com todas as suas disciplinas bem direcionadas e estabelecidas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural, social e político, artes, educação física, língua estrangeira a partir do 5º ano, música e história, nas quais os conhecimentos e os procedimentos de avaliação têm caráter objetivo.

O que podemos perceber é que há diferença na forma de condução dos conhecimentos no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, haja vista que, nesta, o professor tem papel poli-

valente, atuando em todas as disciplinas, enquanto naquele, o professor é especialista em uma disciplina específica.

Os procedimentos de avaliação educacional, na Educação Infantil, têm caráter qualitativo, sendo feitos através de anotações, dossiês, relatórios, uma verdadeira avaliação formativa, na qual o professor tem oportunidade de ver e rever seus procedimentos, reorganizando-os com efeitos verdadeiramente positivos. No Ensino Fundamental, estes procedimentos mudam, passando a avaliações somativas de todas as disciplinas, compostas por uma média aritmética que deve ser alcançada, para efeitos de aprovação. São realizadas provas bimestrais que aterrorizam os alunos, no sentido serem punidos pelo fato de a aprendizagem não ter se concretizado, um julgamento de uma realidade concreta, de um conteúdo que, muitas vezes, não foi compreendido ou alcançado o pleno conhecimento.

Segundo (Medel 2015, p.02), o professor "que usa o erro do aluno como ponto inicial para compreender o raciocínio desse educando e rever sua prática docente e, se necessário, reformulá-la, possui uma posição bem diversa daquele que apenas atribui zero[…]". Essa reflexão, segundo Pimenta (2002), é essencial porque permite ao professor aperfeiçoar a sua práxis.

Todas as exigências feitas pelo governo e, consequentemente, pelo sistema escolar que é imposto, resultam em um sistema que precisa organizar melhor os procedimentos de avaliação, planejar junto aos professores estratégias pedagógicas de ensino que possam garantir a aprendizagem escolar.

O governo tem procurado fazer um atendimento às séries que participam das avaliações externas através de projetos e programas, esquecendo-se de analisar se é a necessidade mais urgente no momento.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 A necessidade do governo de avaliar

Segundo Pablo Gentili (1995), na década de 80 surgiu a ideia de qualidade e ampliação dos serviços educacionais. A demanda da ampliação de vagas era muito forte e uma das condições para a oferta do ensino de qualidade. Assim, uma das formas de aprender essa noção de qualidade é a determinação da quantidade que se quer, por isso a busca de indicadores de qualidade foi incessante.

A mobilização dos órgãos governamentais no entendimento da capacidade cognitiva dos alunos em testes padronizados em larga escala criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no qual são avaliadas competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, através de um determinado tipo de proficiência estabelecido pelo próprio governo. Esse nível de qualidade é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Segundo o site do MEC, em 2013, o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 0,3 ponto. O Ideb nacional, nessa etapa, ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. Apesar disso, cabe questionar se, diante dos fatos vividos pela sociedade, esses dados são realmente coerentes.

Muitas escolas têm se esforçado arduamente para atingir o nível de proficiência desejado ou imposto pelo governo e quando não atingem, imediatamente as Comissões das Secretarias de Educação Estaduais se mobilizam para "mudar" os resultados.

É proveniente do SAEB, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), no qual crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio passam por uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, as quais geram muita expectativa nas escolas, por produzirem o efeito de muita responsabilidade, principalmente aos professores.

É gerado um gráfico por CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) para o 2º ano, 5º e 9º anos dos municípios avaliados e, caso o índice fique abaixo da média do gráfico que é gerado somente pelos dados do 2º ano, as CREDES visitam as escolas como forma de amedrontar gestores e professores, exigindo um resultado de "qualidade". O que percebemos é que esses procedimentos trazem mais efeitos negativos quanto a esses tipos de avaliação, levando-nos a pensar que voltamos ao tempo da Escola Capitalista, no qual tudo gira em torno dos interesses do Estado. O que nos parece é que esse sistema de avaliação do governo possui um efeito obrigatório ao qual muitos professores se sentem obrigados a aderir.

4 Os efeitos de projetos e programas para melhorar os resultados da avaliação em larga escala

Projetos e programas têm feito parte do currículo de algumas escolas públicas municipais, na tentativa de reverter a "má" situação de avaliação em larga escala.

Algumas prefeituras têm aderido a programas, mais especificamente ao Programa Alfa e Beto, voltado para o 2º ano do Ensino Fundamental, focando principalmente na leitura e produção textual, através de aspectos como: "Consciência fonêmica; Princípio alfabético; Decodificação; Fluência; Desenvolvimento de vocabulário; Estratégias de compreensão de textos; Competências da escrita" (OLIVEIRA, 2013, P. 19).

Há afirmações de que, mesmo com o trabalho com essas competências, não surgem os efeitos esperados, visto que este programa trabalha com os primeiros princípios da alfabetização até a escrita, pensamos que o que realmente falta são instrumentos de gerenciamento pedagógico para o professor, a união entre

ISBN: 978-85-8126-090-7

Escola e Secretaria de Educação, e que seja realizado um trabalhado voltado para as dificuldades dos alunos.

Para o 5º ano do Ensino Fundamental, o governo aderiu ao PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), que atende também ao 3º e 4º anos e visa a aprendizagem através de cinco eixos, a saber: "Eixo de Alfabetização; Eixo de Gestão Municipal; Eixo de Educação Infantil; Eixo de Literatura Infantil e Formação do leitor; Eixo de Avaliação Externa" (OLIVEIRA, 2013, p.23).

Percebemos também que este é um programa importante, mas que precisa ser melhor organizado na execução de suas políticas educacionais, num melhor treinamento aos professores para que a aprendizagem seja mais satisfatória.

Para o 9º ano, algumas prefeituras têm investido em projetos como o Ondas da Leitura, que oferta formação aos professores de Língua Portuguesa, através da apresentação de livros paradidáticos que incentivam os alunos a cultivar o gosto pela leitura, na tentativa de que estes melhorem nas avaliações externas, enfatizando a questão do letramento nas relações sociais.

Programas como o Gestar (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), segundo (Oliveira 2013, p. 26), têm por "objetivo geral provocar transformações em relação às práticas de aprendizagem escolar, que possam construir capacidades de uso da Língua Portuguesa e Matemática." Neste projeto poderiam ser incluídas outras disciplinas a fim de serem trabalhadas em conjunto, interligando, dessa forma, o conhecimento.

No Ensino Médio, tem sido feito também alguns esforços no sentido de melhorar os resultados das avaliações externas, mas muitas questões ainda precisam ser resolvidas como as garantias de aprendizagem, a preparação para a cidadania e para o trabalho, como garante a LDB (1996).

O que percebemos é que alguns professores têm resistido aos projetos e programas, por percebê-los como imposição, haja vista a sua inquietação quanto a não resolução de questões como a precariedade na infraestrutura escolar, a valorização profissional, a oferta de formação continuada que focalize as verdadeiras dificuldades tanto dos professores quanto dos alunos, a redução da carga horária excessiva, enfim, uma série de situações que entram em desacordo com os dados apresentados pelo governo.

O queremos dizer é que o governo parece estar preocupado apenas com a criação de projetos e programas, mas precisa se preocupar também com as condições que podem favorecer a aprendizagem de forma prazerosa para o professor e para o aluno.

Alice Setubal (2010) afirma que houve um verdadeiro estreitamento do currículo quando os governos, junto as Secretarias Municipais, enfatizaram apenas o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, trabalho este que poderia ser feito de forma interdisciplinar, em colaboração com todas as áreas, e que, na maioria das vezes, as necessidades dos alunos naquele momento são outras, uma vez que crianças e adolescentes que vivem nas zonas de vulnerabilidade social precisam de programas e projetos que possam também incluí-las no seio social. Queremos dizer que é por isso que, muitas vezes, os projetos e programas, bem como outras ações governamentais não surtem o efeito desejado devido a falta da inclusão social.

A avaliação da aprendizagem em si não é apenas uma ação somativa, como dissemos de início. Ela é o espelho também da autoestima do aluno, que precisa ser considerada, segundo Luckesi (2005), de forma proativa, retroativa e interativa, no sentido de planejar e alcançar as ações desejadas, de rever os conhecimentos e as formas como foram repassados e da interação do aluno com o conhecimento e do uso que faz dele dentro do seu meio

ISBN: 978-85-8126-090-7

social. Esta reflexão faz com que desperte no estudante o gosto de aprender por saber que aquele conhecimento, ou assunto, lhe será útil para sua vivência como ser social. Para Luckesi (2002, p. 05) "Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva".

Observamos que hoje a avaliação é um processo ainda mecanizado, fazendo-se necessária, em relação aos seus procedimentos, maiores reflexões:

> Quem julga? Por que e para que se julga? Quais os aspectos da realidade que devem ser julgados? Deve-se partir de que critérios? Esses critérios se baseiam em quê? A partir dos resultados do julgamento, quais são os tipos de decisões tomadas? (MEDEL 2015, p.02)

Portanto, é preciso entender avaliação como a progressão de uma atividade. Segundo Perrenound (1999), aulas de reforço, trabalho extra, procedimentos como perguntas sobre capítulos, apreciações qualitativas, enfim uma visão geral sobre todas as atividades realizadas durante todo o semestre. De acordo com Luckesi (2005), os sistemas de ensino não estão tão preocupados com o ensino quanto com a aprovação, porque isso pode repercutir em recursos do governo que serão repassados para a escola, pela pressão de todo um sistema que já está acostumado com regras muito mais voltadas ao sistema capitalista de seus próprios interesses do que com o bem-estar social.

5 Considerações finais

O que podemos perceber é que é preciso que a avaliação da aprendizagem escolar seja encarada de forma mais responsável,

visto que esta envolve não somente um único processo e que todos, Governo, Escola e Família, interligadamente, devem fazer parte. Nos sistemas de ensino, a avaliação precisa ser tratada, não de forma conservadora e como um processo de mecanização da aprendizagem, mas de forma humanizada, permitindo fazer parte não só do aprendizado, mas do crescimento pessoal e da construção da autonomia do aluno.

O processo de avaliação educacional bem como da construção e reflexão do conhecimento envolveram esta volta ao tempo e pudemos notar que muitos procedimentos ainda prevalecem, mas que nós, professores, podemos mudar essa realidade, na tentativa de fazer o nosso papel profissional e social na aplicação de procedimentos e práticas pedagógicas fundamentadas na verdadeira necessidade dos alunos, com apoio das coordenações pedagógicas, suporte e valorização do governo, num verdadeiro processo colaborativo, em busca de efeitos positivos para uma aprendizagem de excelência.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. *LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.* 5. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.*17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

ISBN: 978-85-8126-090-7

GENTILI, Pablo, *Revista: Um Minuto de Educação.* Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+ranking+de+65+paises/n1237852694731.html>

LUCKESI, Cipriano Carlos. A Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica.* São Paulo vol. 4, n. 2, p.79-88, jul. 2002.

_____. *Avaliação da aprendizagem Escolar:* Estudos e Proposições.17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEL, Cássis Ravena Mulin de Assis. *A Avaliação da Aprendizagem nos Dias de Hoje*. Artigos Educacionais. Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_avaliacao.html> Acesso em: 22 jun. 2015.

OLIVEIRA, Aline Pinto Medeiros. *Fortalezas e debilidades que se desenvolvem na práxis do docente de nível médio do Centro Educacional Antonio Barbosa Braga da Cidade de Irauçuba-CE.* Assunção -PY. Janeiro, 2013.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed., 2002.

PERRENOUND, Philippe. *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre. Artmed Ed., 1999.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: Primeiras Aproximações. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SETUBAL, Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? *R. bras. Est. pedag.*, Brasília. v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SILVA, Marco Aurélio da Silva. Equipe Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilescola.com/> Acesso em 2014.

SOUSA, Clarilza Prado. *Avaliação do Rendimento Escolar*. São Paulo: Papirus, 1994.

TEORIAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: HÁ POSSIBILIDADE PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA?

MELLO, Liliane R.
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências, campus Rio Claro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro. Professora de educação infantil da rede de ensino municipal de Piracicaba. E-mail: lilirmello@yahoo.com.br

BERTAGNA, Regiane H.
Professora Doutora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro.
E-mail: regiane@rc.unesp.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a possibilidade de, na prática, avançarmos na proposição da avaliação formativa para uma educação emancipatória. Buscamos as teorias da avaliação da aprendizagem para refletir sobre as práticas realizadas em uma escola. Compreendendo a importância da avaliação formativa para efetivar a aprendizagem de maneira democrática, buscamos evidenciar, no cotidiano escolar, quais eram as possibilidades e limitações para que se efetivasse. Foi realizado estudo qualitativo, com levantamento bibliográfico, observação e análise documental em uma escola estadual paulista, denominada Gama, com ênfase no 5º ano do ensino fundamental. Esbarramo-nos com o atual contexto de destaque nos resultados das avaliações externas, que tem direcionado ações pedagógicas, bem como induzido as formas das práticas avaliativas em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Práticas pedagógicas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This paper aims to analyze the possibility of advance in the propositions of practices for formative assessment for an emancipatory education. We seek the theories of learning assessments to reflect the practices carried out in a school. Understanding the importance of formative assessment to perform learning in a democratic manner, we seek to show in everyday school life what were the possibilities and limitations for that. A qualitative study was conducted with literature observation and document analysis in a state public school, called Gamma, emphasizing the fifth grade of elementary school. We found the current context highlighting the results of external assessments, which has headed educational activities as well as induced forms of assessment practices in the classroom.
Keywords: Learning assessment. Formative assessment. Pedagogical practices.

1 Introdução

Considerando que estudos têm reportado avanços no que diz respeito ao caráter formativo da avaliação da aprendizagem, este trabalho apresenta compreensões sobre este nível da avaliação e dados sobre as práticas, a partir de uma realidade.

Segundo Freitas *et al.* (2012), Bertagna, Mello e Polato (2014), a avaliação educacional compõe-se de três níveis, a saber: avaliação da aprendizagem, avaliação de sistemas (em larga escala) e avaliação institucional. Aqui, enfatizamos a avaliação da aprendizagem, embora saibamos que os todos os níveis se articulam.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada durante o ano letivo de 2013, em uma escola estadual do interior paulista, denominada Gama. Acompanhamos duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, e as reuniões pedagógicas, tais como Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), reuniões de planejamento, avaliação institucional, reuniões de pais, reunião de conselho de classe, reunião de reflexão do Saresp, totalizando 346 horas de observações na escola. Também foram analisados alguns documentos da escola Gama, como o Plano de Gestão e o Plano de Ensino do 5º ano do ensino fundamental.

Entendendo a importância de avanços das práticas avaliativas no chão da escola, buscamos ponderar as teorias e as evidências a partir dos dados, vislumbrando melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

2 Buscando a compreensão da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem consiste na ação pedagógica dentro da sala de aula com o objetivo de acompanhar, como o pró-

ISBN: 978-85-8126-090-7

prio nome diz, a aprendizagem dos alunos. Como nos diz Luckesi (2000, p. 6), trata-se de "um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida".

Luckesi (1996) defende que a avaliação da aprendizagem seja um ato valorativo voltado para uma ação posterior. Porém, em sua pesquisa, constatou que é recorrente apenas a verificação do rendimento escolar do aluno, ou seja, procura-se obter a configuração do objeto, o resultado, para classificar o aluno como aprovado ou reprovado.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem deve ser como uma ponte que articule o ensino com a aprendizagem; professor/aluno/conhecimento. Deve possibilitar a "coleta de dados/informações" fundamentais para reencaminhar a ação pedagógica, que busque a superação das dificuldades evidenciadas pela análise do resultado, contribuindo para o desenvolvimento do educando, e não simplesmente, para a sua classificação e posterior exclusão (LUCKESI, 2000).

Com base nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem não deve ser tratada como o ponto final do ensino, com ênfase em resultados para classificar. No entanto, isso ocorre por conta dos propósitos educacionais definidos pela lógica capitalista, pela qual a função da escola é preparar para o trabalho assalariado, enaltecendo mais a disciplina e o controle de mentes e corpos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989) do que uma formação crítica e criativa dos alunos das classes populares (a maioria), com base nos conhecimentos historicamente acumulados.

Nesse sentido, há que se compreender o contexto sócio-histórico da avaliação educacional. Duas tem sido as vertentes apontadas na literatura sobre a área: se as práticas escolares estiverem pautadas na manutenção da ordem capitalista, a formação

do aluno será destinada à submissão; por outro lado, se o objetivo for a transformação social, o aluno deverá ter respaldo para a emancipação intelectual e social, e a organização do trabalho escolar deverá ser mais democrática, para auxiliá-lo na formação crítica e na superação das desigualdades.

Sobre a questão política associada às práticas avaliativas, Raphael (1995) observa que, muitas vezes, se enfatiza mais o "como fazer" (dimensão técnica) do que o "para que fazer" (dimensão política), como se os dois fossem desconexos. Porém, os diversos instrumentos que podem ser utilizados na avaliação devem condizer com os objetivos traçados, os quais evidentemente dependem da opção política.

Raphael (1995) ainda apresenta os tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa – cada uma com um objetivo. A avaliação diagnóstica sempre ocorre no início do processo de ensino-aprendizagem, e seus resultados devem servir para o planejamento dos professores; a formativa é processual e contínua, para que os professores criem condições para a melhoria do ensino; e a somativa, que ocorre no fim do processo, determina a classificação que os professores fazem sobre os resultados obtidos pelos alunos (RAPHAEL, 1995).

Segundo a autora, dá-se mais importância às avaliações somativas do que às diagnósticas e formativas, o que evidencia o valor classificatório da prática avaliativa. A avaliação é usada como um fim em si mesma, sem ações posteriores, ou seja, somente atende à necessidade de verificação, conforme já apontado em Luckesi (1996).

Hoffmann (2005) enfatiza que testar e medir são formas de averiguar o desempenho do aluno e, então, aprová-lo ou reprová-lo. Desse modo, medir e testar tem finalidade classificatória, com base nos resultados obtidos, ou seja, no produto.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Considerando que a verificação está atrelada à medição e testagem, Hoffmann (2005) defende que não se deve reduzir a avaliação às ações de medir e testar se o objetivo for que os alunos aprendam de fato. Destaca que testar deve ser não uma constatação de resultados, mas uma investigação com a clareza de sua intencionalidade básica. Contudo, não temos de descartar esses instrumentos (a medida e o teste), podemos utilizá-los a favor do processo educacional, considerando uma das fontes de informação para realização da avaliação, de forma a compor, agregados a outros instrumentos e ações, a avaliação do aluno, para além de classificá-lo com um único resultado, produto. O uso dos resultados apenas para a classificação acaba por valorizar a obtenção da nota, sem uma efetiva busca pela aprendizagem. Segundo Fernández Enguita (1989), a nota tornou-se a motivação dos alunos, a representação máxima do sucesso nas escolas, uma recompensa extrínseca para que eles produzam, pois conduz "[…] aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 195).

Desse modo, a nota adquire valor de troca: o aluno troca determinado conhecimento/comportamento por uma nota, para que seu sucesso ou, no caso de notas baixas, seu fracasso seja evidenciado para os outros. A recompensa intrínseca (conteúdo aprendido, e não apenas memorizado) é desvalorizada se o aluno não consegue demonstrá-la quando está sendo avaliado (muitas vezes por causa da tensão no momento da prova, quando é classificatória) e não aceita ficar sempre calado e parado em sua cadeira, ou seja, ser obediente.

As notas têm o poder de induzir à competição, principalmente se as maiores ou melhores forem atribuídas a poucos e de forma comparativa pelos professores. A cooperação não é in-

centivada, já que a nota, o sucesso, é individual; em vez disso, estimulam-se o individualismo e o estranhamento com o outro.

Os sujeitos comumente associam a avaliação somente à prova ou ao acompanhamento do desempenho do aluno, e reduziam o ensino a uma prática de disciplinamento, sem promover a criatividade e a criticidade, exigindo respostas padronizadas, "fiéis" ao texto/conteúdo trabalhado, e comportamentos de submissão para manter a ordem (BERTAGNA, 1997, 2006; SARMENTO, 1997). Apesar de algumas diferenças, evidenciaram que as escolas têm um padrão de aluno ideal e buscam reforçá-lo, e que, de certa forma, os alunos o incorporam como um modo de reconhecer seu sucesso ou seu fracasso.

Concebendo a escola como um espaço de contradições, Sarmento (1997) aponta a importância de pequenos grupos de educadores discutirem as dificuldades e problemáticas da escola na organização de uma comunidade mais crítica, a fim de superar as contradições entre discurso e prática. Isso os ajudaria a conscientizar-se de que carregam, em suas práticas, os valores socialmente dominantes, a interpretação dos seus próprios valores e a definição de seus objetivos educacionais.

Também é importante destacar a questão do formal e do informal nas avaliações escolares, pois esses aspectos se articulam para determinar o fracasso ou sucesso do aluno. Segundo Bertagna (2003, 2006), Freitas (2012) e Freitas *et al*. (2012), a avaliação constitui um tripé, formado pela avaliação instrucional, de comportamento e de valores e atitudes, e ocorre, na realidade, em duas dimensões: a formal e a informal. Na primeira, os resultados são visíveis por meio das notas atribuídas a provas e trabalhos; na segunda, os juízos de valor que determinam ou influenciam a nota final do aluno são construídos no convívio diário. Essa composição nem sempre é percebida pelos professores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Freitas (2012) descreve a avaliação formal e a avaliação informal considerando

> […] **avaliação formal** aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a **avaliação informal** como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. (FREITAS, 2012, p. 145, *Grifos nossos*).

Segundo Bertagna (2003), o tratamento do professor para com o aluno, isto é, seu modo de avaliar gestos, falas e comportamentos é perpassado por valores que aqueles esperam destes, o que, em um patamar de desigualdades culturais e sociais, reforça as desigualdades escolares. Desse modo, quanto maior a diferença social e cultural entre professor e aluno, maiores as chances de haver uma avaliação "negativa" instrucional, de comportamento e de valores e atitudes, levando à exclusão.

Bertagna (2006) releva a importância do contato com a realidade escolar para entender o significado da avaliação, principalmente para captar a dimensão informal existente nas relações cotidianas. Aponta que, segundo estudos nessa área, a nota e o comportamento são tidos como elementos decisivos na avaliação dos alunos, e que estes sofrem influência do juízo de valor dos professores ao formar sua imagem diante deles e da turma. Isso acaba por ser determinante no desempenho do aluno futuramente, já que ele incorpora uma autoimagem negativa (a de um aluno ruim, que não satisfaz os anseios do professor e que, dificilmente, vai progredir em comparação com outros alunos da turma) ou positiva (a de um aluno bom, do qual o professor gosta e que sempre terá sucesso).

Fernández Enguita (1989) também afirma que outros aspectos, além dos cognitivos, interferem na avaliação dos alunos. Com base em Wood e Napthali (1975 *apud* FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989), elenca seis critérios utilizados pelos professores na avaliação: o interesse do aluno pela matéria, sua habilidade na área, sua capacidade geral, seu comportamento, a qualidade e a limpeza de seu trabalho e a sua participação no contexto da aprendizagem. Para o autor, a influência do comportamento sobre a avaliação está atrelada às exigências da instituição e das conveniências da gestão do grupo/classe, como um modo de reforçar estas exigências constantemente (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

Bertagna (2006) destaca que não se trata de incompetência dos professores para avaliar, mas que é preciso evidenciar suas condições de trabalho em determinada ordem social para que possam utilizar a avaliação como instrumento de superação.

Em razão de como se organiza o trabalho pedagógico da escola, os professores não se dão conta da forma como estão utilizando a avaliação, ou melhor, não sabem a serviço de quem o fazem, não possibilitando que se auxilie na superação das desigualdades sociais impostas pela sociedade na qual a escola está inserida. (BERTAGNA, 2006, p. 76).

Em contraposição a essas relações autoritárias, Hoffmann (2005) propõe a avaliação formativa e mediadora, na qual a comparação dos resultados deve estar relacionada não à norma (a maioria), mas aos critérios previamente estabelecidos (objetivos).

Raphael (1995, p. 35) esclarece que a avaliação formativa

> [...] é feita ao longo do processo, de modo contínuo. Visa a determinar, em cada unidade, os resultados, com a finalidade de adequar ou reprogramar o processo. Fornece dados para uma decisão, que pode ser no sentido de criar

ISBN: 978-85-8126-090-7

> condições de melhoria de ensino e de aprendizagem, uma vez que o processo não foi encerrado. (RAPHAEL, 1995, p. 35)

Em uma breve retrospectiva dos estudos no campo da avaliação educacional, Villas Boas (2011) aponta os avanços que desvelam a importância das informações obtidas, por meio da avaliação formativa para alunos e professores progredirem na aprendizagem e no ensino, respectivamente. Segundo a autora, essa avaliação deve tomar o aluno como referência e se basear em critérios como o esforço dispendido, o contexto particular do trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo, para que professor e aluno possam compreender suas possibilidades e fragilidades.

A avaliação formativa deve ocorrer sem pretensão de controlar as ações constantemente, pois isso serviria apenas para classificar e reafirmar a exclusão. A intenção é promover uma análise sobre o processo educacional, sobre as dificuldades apresentadas por aluno, buscando uma maneira mais adequada de ensinar, um propósito para a colaboração, a fim de que, de fato, se aprenda.

A proposta da avaliação formativa ajuda os alunos e professores a direcionar o processo educacional emancipatório, ao efetivar a aprendizagem e revisar valores. No entanto, a burocracia da escola continuará levando à classificação dos alunos enquanto impuser ao professor momentos de verificação predeterminados (provas mensais e bimestrais).

Ao utilizar a avaliação contínua como afirmação do sucesso ou fracasso, o professor perde a "[…] possibilidade de desconectar-se das exigências da escola" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). Exigir boas notas e usá-las para aprovar ou reprovar, o faz ter dificuldade para perceber o momento de também mudar suas

ações a fim de melhorar o ensino e auxiliar na aprendizagem, já que se ignora a importância de fixar e esclarecer critérios e objetivos, bem como de oferecer um *feedback*[1] aos alunos.

Villas Boas (2011) lista práticas equivocadas da avaliação formativa, verificadas por estudos de Black e Wiliam (1998 apud Villas Boas, 2011):

> • As práticas geralmente encorajavam a aprendizagem superficial e mecânica, concentrando-se em memorização de detalhes isolados, usualmente itens que os estudantes rapidamente esqueciam.
>
> • Os professores, de modo geral, não reviam as questões avaliativas e não as discutiam criticamente com os estudantes, o que indicava pouca reflexão sobre o que estava sendo avaliado.
>
> • O propósito primordial era a atribuição de nota e não a promoção da aprendizagem.
>
> • Havia a tendência de a avaliação se conduzir mais pela norma do que pelo uso de critérios, o que enfatizava a competição entre os estudantes, deixando de lado o desenvolvimento de cada um deles. Ressaltam os autores que essa prática fazia com que o efeito do *feedback* fosse informar aos estudantes considerados mais fracos as habilidades que lhes faltavam. Como consequência, eles se desmotivavam e deixavam de confiar nas próprias capacidades de aprender. (BLACK; WILIAM, 1998 *apud* VILLAS BOAS, 2011, p. 22).

Os autores ainda afirmaram que

> • a avaliação formativa não é bem entendida por professores e é fraca na prática.

[1] Termo utilizado por Villas Boas (2011) para designar o "retorno" (esclarecimento) oferecido aos alunos após a verificação da aprendizagem, sem condenar suas falhas, mas fornecendo informações para que possam atuar em prol de sua própria aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> • as exigências nacionais ou locais sobre certificação e responsabilização (*accountability*) exercem influência poderosa sobre as práticas avaliativas.
>
> • a adoção da avaliação formativa requer mudanças profundas na percepção dos professores sobre seu papel em relação aos seus estudantes, assim como em suas práticas em sala de aula. (BLACK; WILIAM, 1998 apud VILLAS BOAS, 2011, p. 22).

Portanto, segundo Villas Boas (2011), além da insegurança dos professores no trabalho avaliativo e no tratamento dos resultados, há a influência de testes externos somativos sobre a prática pedagógica em sala de aula. Com essa imposição externa da "avaliação formativa" no sistema de ensino, sem que haja apoio pedagógico, surgem os equívocos das ações avaliativas. Isso contraria a proposta defendida pela autora, porque submete professores a uma prática que não compreendem, para a qual não estão preparados, dada a fragilidade de sua formação inicial e continuada. É necessária uma reflexão para mudar essa prática e suporte pedagógico para efetivá-la.

Por isso, a avaliação só será, de fato formativa, quando houver transformação na organização da escola e os professores estiverem instrumentalizados para oferecer aos seus estudantes a formação de "[…] lutadores por uma nova sociedade" (FREITAS, 2010, p. 97), o que requer que esses profissionais também sejam lutadores.

Ainda permanece a concepção de que a avaliação da aprendizagem é uma mera atribuição de notas, consideradas como resultados objetivos e neutros obtidos por meio de dados quantitativos e mensuráveis. Não se analisa todo o processo de ensino e aprendizagem e nem os aspectos como o contexto social, cultural e econômico em que os alunos vivem, os quais incidem nas suas reais condições de aprendizagem, além de não assumir o com-

prometimento de favorecer o conhecimento a todos, buscando novos caminhos para efetivar a aprendizagem.

3 Em que direção as práticas estão indo?

Temos avançado teoricamente, como apontado acima, na perspectiva de uma avaliação formativa para uma educação emancipatória e transformadora. Adentramos no universo escolar e acompanhamos duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, observando a prática avaliativa das professoras.

No Plano de Ensino do 5º ano do ensino fundamental da escola Gama constava que a avaliação [...] deve ser processual, formativa e não simplesmente um exame, pontual e classificatório.

A avaliação deve ser um processo formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas dos cotidianos. Com ela o professor terá elementos para fazer sua autoavaliação, repensando sua prática pedagógica, mudando-a se necessário e buscando meios que atinjam as expectativas e o avanço do aluno.

As estratégias utilizadas para o seu fim serão:

> Observação direta e contínua do aluno através de exercícios diversos (orais e escritos), questionamentos, atividades em dupla ou em grupo, avaliação escrita, caderno, tarefas e participação em aula, pesquisa, trabalhos e reescritas – 0 a 10. (PLANO DE ENSINO, 2013, p. 19)

Para fazer a avaliação dos alunos, as professoras, prioritariamente, aplicavam provas escritas, porém, também solicitavam trabalhos extraclasses e verificavam os cadernos.

As professoras Joana e Maria[2], das turmas Y e Z do 5º ano, respectivamente, se revezavam na elaboração das provas, já que o

[2] Aqui utilizamos nomes fictícios para prezar a integridade dos sujeitos da pesquisa, conforme normas do Comitê de Ética na pesquisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

material didático utilizado e os conteúdos eram os mesmos, fato decorrente da padronização curricular e de materiais da rede de ensino do estado de São Paulo.

As provas eram aplicadas mensal e bimestralmente nas diferentes disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Havia também provas bimestrais das disciplinas de Arte e Educação Física, aplicadas pelas professoras especialistas. As notas variavam de 0 a 10 nas provas e nas médias bimestrais.

Devido à pressão externa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) por resultados positivos nas avaliações em larga escala, pudemos evidenciar a relação das provas mensais elaboradas pelas professoras com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), visto que as professoras buscavam os conteúdos nos testes de proficiência do Saresp já aplicados e publicados na internet.

As professoras afirmavam que utilizavam os testes de proficiência como parâmetro de elaboração das provas.

> Após a correção da prova mensal de Matemática, a professora Maria falou para os alunos que todas as questões foram retiradas da prova do Saresp, alegando que aquela era a matéria do 5º ano que o Saresp exige. (Caderno de Campo).

Além de ser recorrente o uso das questões de provas padronizadas, no início do mês de novembro foi realizado um simulado do Saresp, elaborado pela coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de, como ela disse em uma ATPC, "capacitar" os alunos para a avaliação, que seria aplicada no fim do mesmo mês.

> A coordenadora disse para as professoras do 5º ano que elaborou o simulado do Saresp para os alunos e que iria

> encaminhá-lo para o e-mail delas para que o conferissem e alterassem, se necessário. Disse que poderiam utilizar a nota dos alunos nesse simulado como nota de prova bimestral. (Caderno de Campo).

Notamos que a avaliação, na prática, se dividia entre a atribuição de nota determinada por um momento estanque e o acompanhamento cotidiano da aprendizagem dos alunos.

Sabemos que há uma cobrança burocrática por notas que nem sempre era compreendida pelas professoras. Essas notas geralmente representavam outros aspectos além da cognição do aluno ou seu nível de aprendizagem, como seu comprometimento no decorrer dos dias letivos e a presença no dia da prova.

O instrumento avaliativo mais usado para atribuir nota era a prova. Assim, limitava-se a verificação da aprendizagem em detrimento da preocupação com o processo.

> Ao fim do ano letivo, a professora Maria estava elaborando a tabela de notas dos alunos, enquanto eles liam livros ou desenhavam. Notou que alguns alunos que levaram as provas mensais para os pais assinarem, por terem recebido notas baixas, não as haviam devolvido assinadas. Perguntou o motivo a alguns dos que estavam na sala e disse que, se eles não trouxessem as provas no dia seguinte, iriam ficar sem nota de prova mensal, de modo que ela teria de dividir a nota da prova bimestral. (Caderno de Campo).

> "Deverão ser arquivadas pelo professor as avaliações com conceito insatisfatório até o final do ano letivo." (ESCOLA GAMA, 2013).

> A coordenadora orientou as professoras do 5º ano a arquivar as pastas com as provas dos alunos que iriam ser reprovados, afirmando que, como o próprio nome diz, eram uma prova do desempenho do aluno, um documento para o caso de algum responsável discordar da reprovação da criança. (Caderno de Campo).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Com essas observações, constatamos que a prova era utilizada como um fim em si mesma, e não como um instrumento para melhorar o ensino e efetivar a aprendizagem dos alunos, principalmente nas disciplinas de Ciências, História e Geografia. A retomada que se fazia, na maior parte das vezes, era a correção da prova coletivamente, com a professora apontando a resposta correta a todos, o que não garante a aprendizagem de quem errou ou não compreendeu o conteúdo. Depois, seguiam a sequência do livro didático, abordando outros conteúdos, para cumprir o currículo e não retomavam aqueles que já haviam avaliado.

A ênfase na prova como principal instrumento avaliativo, de forma taxativa, pode ser notada nos gestos dos alunos.

> Durante a aplicação da Avaliação Diagnóstica do Saeb de Matemática, encaminhada pela SEE-SP, a professora Joana notou que apenas uma aluna, B1Y, não havia terminado, dizendo-lhe que era para escolher uma alternativa e entregar a prova. A B1Y chorou por não conseguir resolver. A professora falou para ela ir ao banheiro, lavar o rosto e beber água para se acalmar, e que não precisava ficar nervosa, pois aquela prova era diagnóstica. Um aluno, A2Y, ao ouvir a professora falando com a B1Y, disse que toda prova é diagnóstica. A professora afirmou que, realmente, toda prova é diagnóstica, mas algumas têm nota, outras não, e aquela não tinha. (Caderno de Campo).

Apesar de a professora Joana ter dito que aquela avaliação seria apenas diagnóstica, sem valer nota, para tranquilizar a aluna B1Y, no decorrer do bimestre, as professoras do 5º ano conversaram com a coordenadora e optaram por utilizar seus resultados como nota mensal de Língua Portuguesa e Matemática, evitando a elaboração e a aplicação de mais uma prova.

De fato, a aplicação demasiada de provas a fim de treinar os alunos não é garantia de aprendizagem, mas o que chama a

atenção é o valor dado à prova quando "vale nota". Afinal, o nervosismo da aluna se justificou, já que aquela avaliação acabou valendo nota; como não tinham avisado, ela não havia estudado e poderia ter ido mal, ou seja, ficado com nota baixa.

A fala dos sujeitos e a prática não são, necessariamente, correspondentes. A professora Joana afirmou que seu objetivo era auxiliar os alunos, retomando o conteúdo e revendo suas práticas, mas foi possível observar que a nota e os erros nas provas eram esclarecidos aos alunos a fim apenas de que vissem suas dificuldades antes de prosseguirem com os conteúdos. Compreendemos que, se a nota é somente burocrática, não deveria ser tão valorizada nem causar tanto nervosismo no momento de realização das provas.

4 Considerações finais

No desenvolvimento da pesquisa, evidenciaram-se aspectos como a restrição do ensino prioritariamente ao conteúdo exigido nas avaliações em larga escala; a adoção dessas avaliações como parâmetro para a avaliação da aprendizagem dos alunos; e o abandono da elaboração de provas articuladas com objetivos de ensino próprios, já que os objetivos das avaliações em larga escala extrapolam o âmbito da sala de aula.

Na escola Gama, as professoras acabavam treinando os alunos (ou "capacitando", como disseram algumas vezes) e utilizavam os resultados para identificar os conhecimentos que precisavam ser mais desenvolvidos. A dúvida que nos instigava era se tinham o objetivo de treiná-los para obter bons resultados, o que refletiria na recompensa monetária (bônus) no ano seguinte, ou de possibilitar o aprendizado do aluno, que poderia memorizar as questões e respostas corretas, mas não entender o conteú-

ISBN: 978-85-8126-090-7

do exigido ou adquirir a competência necessária para responder autonomamente.

As políticas educacionais atuais têm enfatizado a avaliação educacional sem promover a adequada compreensão do seu papel no cotidiano escolar. A constante verificação da aprendizagem dos alunos por pressão burocrática e não por entendimento de sua real necessidade destacam que ainda temos que progredir nas práticas cotidianas nas escolas.

Compreendemos que não basta o avanço dos estudos no campo educacional se não há intervenção na prática da escola, se não há melhorias no processo de ensino-aprendizagem, se não se criam melhores condições de trabalho e formação (inicial e continuada) para os profissionais da educação, e se não se incita a mudança social. As práticas devem estar em consonância com os objetivos estabelecidos, o que não tem ocorrido, quando se tem em mente uma proposta emancipatória e transformadora, porque, muitas vezes, são consideradas neutras, sem refletir os valores (individualismo, por exemplo) que estão transmitindo.

Sobre as políticas avaliativas impostas à educação brasileira e observadas na realidade investigada, questionamos se tamanha valorização de uma prova padronizada, aplicada em um determinado dia para avaliar a escola e o trabalho desenvolvido, não leva os professores a continuar com práticas tradicionais e classificatórias. A ênfase nos resultados para classificar, com reflexo no bônus salarial, não incentivaria apenas o treinamento dos alunos para essas avaliações externas?

Como avaliar implica juízos de valor (LUCKESI, 2000), seguida de tomada de ação, é necessário rever os valores sociais existentes no contexto do neoliberalismo e, consequentemente, transmitidos nas escolas, uma vez que os professores têm atuado mais no estabelecimento dos resultados (quantitativos) produto,

do que implicado sua ação na retomada em favor da aprendizagem dos alunos.

Assim, compreendemos que a avaliação na escola Gama é perpassada pelas tramas das políticas educacionais e pelo contexto de uma sociedade capitalista e tal realidade acaba por se tornar impeditiva para efetivação de uma avaliação formativa.

Diante da perspectiva de avaliação formativa apontada nos estudos teóricos analisados, no sentido de avançar a perspectiva de educação para além do contexto social (sociedade capitalista), procuramos direcionar nosso olhar para as práticas no interior de uma escola e observamos que, devido a avaliação externa, a avaliação novamente fica engessada em uma compreensão mais classificatória de resultados.

Referências

BERTAGNA, R. H. Avaliação escolar: pressupostos conceituais. In: MEYER, J. F. C. A.; BERTAGNA, R. H. (org.). *O ensino, a ciência e o cotidiano*. Campinas: Alínea, 2006, p. 61-81.

_____. *Progressão Continuada:* limites e possibilidades. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 488f. Campinas, 2003.

_____. *Avaliação da aprendizagem:* a visão dos alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau. 1997. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

_____. MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação educacional: aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola:* educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* 11ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. *et al. Avaliação Educacional:* caminhando pela contramão. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

_____. Avaliação: para além da "forma escola". *Educação*: teoria e prática, Rio Claro, vol.20, n. 35, p. 89-100, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio*. 35ª ed. Porto Alegre Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1996, p.85-101.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*, n.12, p.6-11, 2000.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.12, p.33-44, jul-dez/1995.

SARMENTO, D. C. (coord.) *O discurso e a prática da avaliação na escola.* Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F.(org.) *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2011, p.13-42.

UMA EXPERIÊNCIA EM AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DESSAS ESTRATÉGIAS

MICARELLO, Hilda
Doutora em Educação pela PUC-Rio. Pós-doutoranda em Educação pela PUC-Rio.
Professora Adjunta da FACED/UFJF. E-mail: hilda.micarello@uab.ufjf.br

REZENDE, Wagner
Doutor em Ciências Sociais pela UFJF. Analista de Avaliação do CAEd/UFJF
E-mail: wagner@caed.ufjf.br

RESUMO

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento na Faculdade de Educação da UFJF. O objetivo da referida pesquisa é avaliar transversalmente estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Para a consecução deste objetivo, foram produzidos protocolos de leitura, aplicados individualmente aos estudantes, com o objetivo de analisar estratégias metacognitivas de leitura utilizadas antes, durante e após a leitura de textos de diferentes gêneros. A pesquisa, ancorada na linguística sócio-discursiva, concebe a leitura como processo de interação entre leitor e texto. Neste processo, as estratégias de leitura são recursos que permitem ao leitor atribuir sentido àquilo que lê. Essas estratégias não se desenvolvem espontaneamente, mas devem ser ensinadas pela escola. Os resultados parciais da aplicação de um instrumento piloto da pesquisa indicam que há pouca variação dessas estratégias entre estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que indica que talvez haja, no caso pesquisado, pouco investimento da escola no ensino dessas estratégias.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Eficácia escolar. Avaliação em leitura

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This paper presents the partial results of an ongoing study at the Faculty of Education UFJF. The goal of such research is across evaluate reading strategies mobilized by students from 1st to 5th grade of elementary school. To achieve this goal were produced reading protocols, applied individually to students, in order to analyze metacognitive reading strategies used before, during and after the reading of texts of different genres. The research, anchored in the socio-linguistic discourse, sees reading as a process of interaction between reader and text. In this process the reading strategies are features that allow the reader to ascribe meaning to what you read. These strategies do not develop spontaneously but must be taught by the school. Partial Results of a pilot survey instrument indicate that there is little variation of these strategies among students from 1st to 5th grade of elementary school, which indicates that there may be, if researched, little school investment in teaching these strategies.

Keywords: Reading strategies. School effectiveness. Assessment in reading

1 Introdução

As estratégias de leitura são procedimentos que permitem ao leitor conduzir sua interação com os textos que lê com vistas à produção de sentidos para esses textos (SOLÉ, 1998). A identificação dessas estratégias permite perceber os processos vivenciados pelos estudantes em sua formação enquanto leitores, pois envolvem desde procedimentos como a formulação de hipóteses acerca de que tipo de texto pode ser encontrado em determinado suporte, até a retomada do texto, integralmente ou em parte, para melhor compreendê-lo.

Instrumentos que permitam identificar e avaliar tais estratégias são importantes por produzirem informações complementares àquelas hoje disponíveis aos professores sobre a proficiência em leitura dos estudantes, advindas das avaliações em larga escala, e também por oferecerem elementos para a orientação das práticas pedagógicas no sentido do ensino dessas estratégias.

No caso da pesquisa aqui apresentada, foram elaborados protocolos de leitura aplicados a estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental com o intuito de identificar as estratégias de leitura por eles mobilizadas ao interagirem com textos de diferentes gêneros. A aplicação dos protocolos foi individual: o aplicador apresenta aos estudantes uma sequência de atividades de leitura, registrando, no protocolo, as respostas dadas para as questões formuladas pelo aplicador e que dizem respeito: às hipóteses formuladas pelos alunos acerca do conteúdo e gênero dos textos; aos modos como procedem à leitura dos textos – informações relevantes que podem recuperar, inferências que realizam; sínteses que elaboram após a leitura dos textos (SOLÉ, 1998).

Os estudos sobre alfabetização e letramento têm demonstrado que a inserção dos sujeitos em práticas de leitura e escrita

ISBN: 978-85-8126-090-7

acontece não apenas no contexto escolar, mas em variadas situações da vida cotidiana nas quais essas práticas se fazem presentes. Entretanto, as possibilidades de atribuição de sentidos a essas práticas não são as mesmas para todos os sujeitos, uma vez que dependem das mediações que se estabelecem na relação desses sujeitos com a leitura e a escrita. A convivência com materiais e situações de leitura e de escrita e com outros sujeitos que exercem essas práticas culturais é condição para uma apropriação das estratégias de leitura, no sentido de utilizá-las de forma significativa, atendendo a propósitos definidos. Assim, especialmente para os estudantes oriundos das classes sociais nas quais tais práticas são menos frequentes, ou mais restritas em termos da variabilidade de situações ou funções que a leitura e a escrita exercem na vida cotidiana, a escola cumpre importante papel de promover o ensino sistemático dos modos como se deve proceder à leitura de textos de diferentes gêneros. Isso porque essas formas de interação não se constituem espontaneamente, pela simples exposição a materiais de leitura e escrita, mas devem ser ensinadas.

O acesso aos conhecimentos e aos bens materiais e culturais de diversas instâncias discursivas, como a jurídica, a cultural, a científica, a jornalística, a literária, por exemplo, se dá por meio do domínio da leitura e da escrita e de seu uso. O sujeito letrado torna-se capaz de consumir e de conviver com esses bens; ao contrário, o que não a domina, sendo analfabeto ou apenas alfabetizado, independente de sua escolarização, fica à margem dessas instâncias, isolados do conhecimento, das decisões políticas, da cultura e de uma efetiva participação social. Desse modo, consolida-se a situação de grupos dominantes, que detêm um poder, sobre os grupos dominados, que não se apropriaram da escrita e de seus usos sociais, não excluindo dessa

relação, obviamente, fatores socioeconômicos. (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p.157)

No presente trabalho, apresentaremos parte dos resultados obtidos a partir da aplicação de protocolos de leitura a 85 alunos de uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, com o intuito de refletir sobre o papel da escola na inclusão desses sujeitos no universo letrado, especificamente, no caso aqui abordado, pelo ensino de estratégias de leitura que permitam uma interação mais efetiva dos estudantes com os textos que leem. Para isso, discutiremos o conceito de eficácia escolar e como ele será apropriado nos desdobramentos desta pesquisa.

2 Metodologia da pesquisa

Para a identificação das estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, foram produzidos três modelos de protocolo de leitura que foram aplicados, respectivamente, a estudantes do 1º e 2º anos, 3º ano, e 4º e 5º anos do ensino fundamental. Nos protocolos foram inseridas tarefas comuns a todos os anos – relacionadas à leitura de palavras e frases, de uma história em quadrinhos e de um poema – e outras específicas para cada etapa de escolarização avaliada. O protocolo do 3º ano foi construído com tarefas presentes no protocolo do 1º e 2º anos e outras presentes no protocolo do 4º e 5º anos, por ser o 3º ano do ensino fundamental uma etapa de transição entre os anos iniciais, nos quais o foco principal é a alfabetização dos estudantes, e os anos finais, nos quais se espera que a alfabetização inicial já tenha sido consolidada.

Os gêneros textuais contemplados pelos protocolos de leitura são apresentados no quadro a seguir:

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 1 – Gêneros textuais abordados pelos protocolos de leitura.

1º e 2º anos	3º ano	4º e 5º anos
Leitura de palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas, por sílabas canônicas e não canônicas, paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas, mais frequentes e menos frequentes.	Leitura de palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas, por sílabas canônicas e não canônicas, paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas, mais frequentes e menos frequentes.	Leitura de palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas, por sílabas canônicas e não canônicas, paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas, mais frequentes e menos frequentes.
Leitura de frases na ordem direta e na ordem indireta.	Leitura de frases na ordem direta e na ordem indireta.	Leitura de frases na ordem direta e na ordem indireta.
Leitura de uma lista de materiais escolares.	Leitura de uma História em quadrinhos	Leitura de uma História em quadrinhos
Leitura de um convite de aniversário	Leitura de uma poesia	Leitura de uma poesia
Leitura de uma História em quadrinhos	Leitura de um convite de aniversário	Leitura de uma fábula
Leitura de uma poesia	Leitura de uma fábula	Leitura de um texto com informações científicas no modelo de texto escolar
		Leitura de um texto de relato (diário)

Fonte: Pesquisa "Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental".

Como é possível perceber pela análise do quadro 1, foram contemplados, ao todo, sete diferentes gêneros textuais. A leitura desses textos requer diferentes estratégias em função da extensão dos textos, da presença mais ou menos significativa de imagens como suporte à leitura e, ainda, da função social desses textos. As tarefas de leitura de palavras e frases foram inseridas nos protocolos com o intuito de permitir a identificação dos níveis de alfabetização dos estudantes em seu sentido mais estrito, que se refere à possibilidade de decifrar o escrito atribuindo sentido ao que foi lido.

A seleção dos gêneros textuais que compuseram o protocolo buscou contemplar aqueles mais diretamente relacionados

às experiências de vida dos estudantes da faixa etária avaliada, como o convite de aniversário, a lista de materiais escolares, a história em quadrinhos e o diário, e, ao mesmo tempo, aqueles que são objeto de trabalho mais sistemático pela escola, como é o caso da fábula, da poesia e do texto com informações científicas no modelo escolar. O objetivo da aplicação do protocolo a estudantes do 1º ao 5º anos do ensino fundamental foi compreender quais as estratégias mobilizadas por esses estudantes para interagir com os textos e, ao mesmo tempo, como essas estratégias variam ao longo do processo de escolarização e, portanto, ainda que de forma indireta, trazer alguma compreensão com relação ao papel da escola no ensino dessas estratégias.

2.1 O Contexto de aplicação dos protocolos de leitura

A escola na qual foram aplicados os protocolos de leitura é uma instituição pública da rede estadual da cidade de Juiz de Fora, localizada num bairro da periferia, próximo ao Centro. O prédio da escola foi construído, originalmente, para atender à educação infantil. Com o processo de municipalização desta etapa da educação básica, a escola passou a atender exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com dados do censo escolar, a escola não possui sala de leitura, laboratório de ciências, condições de acessibilidade a alunos com necessidades especiais, quadra de esportes, nem água filtrada. Ainda de acordo com o censo, a escola possui biblioteca, mas o que pudemos observar é que este espaço é reduzido a um pequeno cômodo, contíguo à secretaria da escola, com algumas prateleiras, e que serve também a outras funções, como biblioteca do professor e sala de atividades para alunos que precisam de algum tipo de reforço escolar. No período em

ISBN: 978-85-8126-090-7

que estivemos realizando a pesquisa, não observamos a visita de nenhuma das turmas ao espaço da biblioteca, o que nos leva a inferir que esta não é uma prática incorporada à rotina da escola.

O Ideb da escola, em 2013, era de 5,54, portanto abaixo do Ideb do estado de Minas Gerais, que é de 6,2, mas ligeiramente superior à média brasileira, que é de 5,4. O contexto da aplicação piloto dos protocolos configura-se, portanto, como bastante representativo das escolas brasileiras, embora os dados obtidos neste contexto não possam ser generalizáveis.

Segundo dados obtidos junto ao QEDU[1], referente ao desempenho da escola na Prova Brasil de 2013, dos 77 estudantes do 5º ano que realizaram o teste, 33 apresentaram desempenho adequado em leitura, portanto 47% dos avaliados; e 44 estudantes obtiveram desempenho aquém do adequado, portanto 53% dos avaliados.

A distribuição dos estudantes por etapa de escolarização e sexo foi a seguinte: 34 estudantes do 1º e 2º anos, 19 estudantes do 3º ano e 32 estudantes do 4º e 5º anos.

3 Principais resultados

Dados os limites deste texto não apresentaremos, aqui, todos os resultados advindos da aplicação dos protocolos, uma vez que cada um dos instrumentos era composto de, em média 80 itens referentes às estratégias mobilizadas pelos estudantes antes, durante e após a leitura. Faremos, aqui, um recorte desses resultados no que diz respeito ao desempenho global dos estudantes de cada etapa de escolarização – 1º e 2º anos, 3º ano e 4º e 5º anos – na leitura de palavras e frases e na identificação e formulação de hipóteses sobre os gêneros textuais apresentados.

[1] http://www.qedu.org.br/

Nosso objetivo é refletir sobre o papel da escola no ensino de estratégias que permitam a construção dessas hipóteses e, portanto, uma maior familiaridade com os gêneros apresentados e melhores condições de interação com esses gêneros.

Entre os estudantes do 1º e 2º anos, aos quais o protocolo foi aplicado, observou-se que as tarefas de leitura de palavras e frases ainda se apresentam como as mais desafiadoras, evidenciando-se que para a quase totalidade desses estudantes a dimensão da decodificação do escrito, envolvida no processo de alfabetização, ainda não foi alcançada. Entre os estudantes do 1º ano, apenas 01 conseguiu ler a lista de 10 palavras do protocolo, usando para isso o recurso de ler a palavra sílaba a sílaba, retomando depois a leitura global da palavra; 03 estudantes usaram o recurso de soletrar as palavras sem, entretanto, conseguir juntar as letras em sílabas; 02 estudantes usaram o recurso da soletração, mas não conheciam algumas letras; 02 estudantes identificaram apenas as vogais. Quanto à leitura de frases, apenas 01 estudante – aquele que leu corretamente as palavras – conseguiu ler duas das frases apresentadas, associando-as às imagens que as representavam. Este estudante esclareceu que sua mãe o estava ensinando a ler em casa, todos os dias.

No que concerne à identificação dos gêneros textuais, apenas 06 estudantes identificaram a história em quadrinhos, referindo-se a ela como "História da Mônica", "Historinha da Turma da Mônica", dentre outras denominações. Quando indagados sobre como conheceram aquele tipo de texto, esses alunos fizeram referência ao fato de terem, em casa, revistas em quadrinhos. Quanto ao convite, 02 estudantes o identificaram, com apoio dos aplicadores, fazendo referência ao fato de já terem tido contato com aquele tipo de texto em sua vida cotidiana. Os demais gêneros – a lista e a poesia – não foram identificados por

ISBN: 978-85-8126-090-7

nenhum dos estudantes. Especialmente no que concerne à poesia, em geral bastante presente em materiais didáticos, o desconhecimento dos estudantes com relação a este gênero alerta para o fato de que talvez sua exploração no contexto escolar não venha se dando a partir de uma mediação dos professores que permita observar suas características estruturais – a organização em versos e estrofes – que contribui para a identificação de seu conteúdo e função social.

Ainda no grupo formado pelos estudantes do 1º e 2º anos foram observadas poucas referências à escola como instância que proporcionasse o contato com os gêneros textuais apresentados – 01 estudante afirmou conhecer a história em quadrinhos por fazer atividades com aquele gênero textual no dever de casa.

Embora o protocolo tenha sido aplicado no mês de junho, portanto ainda no início do ano letivo, chama a atenção o fato de a experiência escolar desses estudantes com gêneros textuais não ter sido referida, especialmente pelo fato de o trabalho com textos significativos, de circulação social ser uma orientação presente em diversos documentos oficiais que orientam a elaboração do currículo na escola, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010b). Essa orientação está fortemente presente, ainda, nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que orientam a formação dos professores alfabetizadores.

O fato de os estudantes citarem exclusivamente sua experiência extraescolar como fonte de um conhecimento sobre os gêneros textuais e suas funções alerta para a possibilidade de que a escola não esteja cumprindo satisfatoriamente a importante função de ser uma agência de letramento que permita que aque-

les estudantes que não têm a possibilidade, em seu contexto familiar, de um contato mais efetivo com textos variados, construam conhecimentos sobre a leitura e suas funções, que permitam a eles uma apropriação dessa prática cultural.

Tal hipótese é reforçada quando observamos alguns resultados referentes aos estudantes do 3º e 4º e 5º anos de escolarização. No que concerne à leitura de palavras e frases, chama a atenção o fato de um número considerável de estudantes do 3º ano, mais de 50%, apresentar dificuldades ainda bastante evidentes na leitura, valendo-se da estratégia de ler sílaba a sílaba, retomando a leitura global posteriormente e, em vários casos, tendo dificuldade na decodificação de sílabas, especialmente aquelas que apresentam padrão diferentes do canônico – consoante/vogal. Também entre os estudantes do 4º e 5º anos, embora em menor número, foram observados casos nos quais os estudantes ainda não sabiam ler.

Com relação ao reconhecimento dos gêneros textuais, a história em quadrinhos foi aquele mais frequentemente nomeado pelos estudantes. Também nesse grupo as referências predominantes em resposta à pergunta sobre como souberam identificar o texto foram a experiências extraescolares: “tenho muito em casa”, “tenho a revista”, “tem na minha casa”.

Em contrapartida, no caso da turma do 5º ano, foram observados 04 casos nos quais estudantes não apenas foram capazes de nomear os textos, mas fizeram referência explícita a uma professora do ano anterior que os havia ensinado sobre os gêneros textuais. Tal referência, assim como o desempenho desses estudantes na realização das tarefas do protocolo, nas quais demonstraram desenvoltura e proficiência, evidencia a relevância do papel da escola no ensino de estratégias de leitura que não são aprendidas espontaneamente pelos estudantes.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 O conceito de eficácia escolar como suporte para uma compreensão dos resultados

Apesar do uso cada vez mais comum da expressão eficácia escolar no vocabulário educacional, entre pesquisadores e atores educacionais o conceito é alvo de um conjunto bastante significativo de críticas, principalmente, aquelas direcionadas também às avaliações em larga escala.

Brooke – uma das principais referências em relação à temática no contexto brasileiro – apresenta a ideia de eficácia como denotando "o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela" (2010, p. 1), diferenciando-a, desta maneira, do conceito de eficiência, que, por sua vez, envolveria uma dimensão relacionada ao custo e à quantidade de insumos e produtos.

No que diz respeito ao âmbito escolar, a concepção de eficácia envolve a capacidade que a escola tem de fazer com que seus alunos progridam além daquilo que seria esperado para eles, tendo em vista, como ponto de partida e variável de controle, as condições socioeconômicas desses mesmos alunos. Na esteira de Mortimore (1991), a escola eficaz agrega a seus alunos, em termos de desempenho estudantil, mais do que a média das outras escolas que se encontram em condições semelhantes, tomando como base o perfil de seu aluno e suas condições infraestruturais, incluindo seus recursos humanos.

Diante do reconhecimento de que a origem socioeconômica dos alunos é um fator fundamental para a trajetória escolar, as primeiras abordagens do conceito de eficácia escolar, na Inglaterra e nos Estados Unidos, se situavam no âmbito da sociologia da educação, contexto em que o tema ainda desperta grande interesse dos estudiosos. Contudo, foi em reação às conclusões

e interpretações dos resultados desses primeiros estudos que a ideia de eficácia escolar ganhou força na seara educacional. Esse ponto é crucial para entendermos a importância do conceito de eficácia no ambiente escolar.

Um ponto de partida para esse entendimento é o estudo de Coleman e colaboradores, conhecido como Relatório Coleman, publicado em 1966, nos Estados Unidos. A pesquisa, encomendada pelo governo norte-americano, chegou à conclusão de que o principal fator relacionado ao desempenho estudantil, determinante para a trajetória dos alunos, incluindo a profissional, era a origem social dos estudantes. Os resultados escolares e as chances de vida dos alunos seriam condicionados pelos seus antecedentes culturais e econômicos. Muitos estudos que se seguiram à divulgação do relatório interpretaram seus resultados como a evidência de que o papel da escola era diminuto para o desempenho estudantil, ou seja, que as características escolares não faziam diferença para o aprendizado dos alunos. Assim, não importava como as escolas eram, visto que os resultados seriam sempre determinados pela origem social dos estudantes.

Em reação a esse quadro de interpretação relacionado ao papel da escola, e em busca de resgatar a importância de tal papel, as pesquisas em eficácia escolar começaram a se desenvolver, demonstrando que as escolas não eram, todas elas, iguais, e que as diferenças entre as unidades escolares influenciavam o desempenho de seus alunos. As características das escolas, esse é um dos principais achados dessas pesquisas, exercem um papel fundamental para o aprendizado dos alunos, para suas chances de mobilidade social e para sua inserção e participação em outras instâncias, como o mercado de trabalho. Em mais de 40 anos de pesquisa, como afirma Brooke (2010), os estudos em eficácia escolar tiveram o mérito de resgatar a importância do papel da

ISBN: 978-85-8126-090-7

escola, mostrando que suas características fazem diferença para o desempenho dos alunos.

Mais do que reconhecer a influência da escola, as pesquisas em eficácia escolar, como mostram os estudos recolhidos por Brooke e Soares (2008), se destinam a identificar quais são os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Nesse ponto, fica evidente a relação entre eficácia escolar e as informações produzidas pelas avaliações em larga escala. A ideia de eficácia, como estamos aqui apresentando, implica a dimensão escolar, ou seja, no nível da escola. As avaliações em larga escala fornecem informações no nível da escola, permitindo estabelecer comparações no âmbito da rede (as comparações, é importante ressaltar, não implicam, necessariamente, a configuração de uma hierarquização entre as escolas). Como vimos, a comparação é um elemento constituinte da ideia de eficácia escolar, afinal, uma escola é chamada de eficaz tendo em vista a comparação com as demais escolas que se encontram em situação semelhante. A medida que tem sido utilizada para a definição de eficácia escolar é o desempenho médio das escolas, obtido, justamente, através dos sistemas de avaliação, que se expandiram no Brasil a partir dos anos 2000, controlado pelo nível socioeconômico, calculado, também, a partir de informações recolhidas através dos questionários contextuais, aplicados no bojo das avaliações.

O que as pesquisas em eficácia escolar têm encontrado é a influência dos chamados fatores intraescolares, tomados como elementos cruciais para o desempenho dos alunos. O efeito que a escola exerce sobre o aprendizado se manifesta em virtude de uma série de fatores: características relacionadas à gestão, práticas pedagógicas específicas, clima escolar, cumprimento de normas na escola, expectativas criadas em torno dos alunos, hábitos de leitura, entre outros. Todos esses fatores estão ao alcance das

escolas e, de diferentes maneiras, contribuem para o desempenho estudantil, mesmo diante de condições socioeconômicas pouco favoráveis.

Diante disso, ao contrário do que as críticas ao conceito apregoam, em relação a uma pretensa reprodução da lógica mercadológica no ambiente educacional, a ideia de eficácia escolar busca, não a ruptura interna da escola, por meio da imposição de uma leitura estranha ao ambiente escolar, mas, antes, o resgate do papel da escola, que, embora influenciada por fatores externos, não pode perder de vista a influência que ela própria é capaz de exercer sobre o aprendizado dos alunos.

No caso da pesquisa em tela, o conceito nos oferece subsídios para compreender o papel da escola e dos mediadores da relação dos estudantes com a leitura, os professores, no desenvolvimento do letramento desses estudantes. Esse papel diz respeito ao oferecimento de condições que passam pelos recursos estruturais e pela atuação dos profissionais para que os estudantes possam estabelecer uma relação mais significativa com aquilo que leem, ao provocarem uma reflexão sobre a estrutura dos textos, suas funções e o modo que interagem com eles.

5 Considerações finais

As análises dos resultados da aplicação dos protocolos de leitura empreendidas até aqui permitem observar que as estratégias mobilizadas pelos estudantes na interação com diferentes gêneros textuais apresentam pouca variabilidade ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. O reconhecimento e identificação desses gêneros textuais e de suas funções pelos estudantes é pouco frequente. Quando este reconhecimento ocorre, a experiência extraescolar é aquela mais citada pelos estudantes

ISBN: 978-85-8126-090-7

como fonte de informação sobre esses gêneros. Ao mesmo tempo, quando têm a oportunidade de vivenciar, na escola, experiências de exposição e reflexão sobre esses gêneros textuais, tais experiências repercutem positivamente no seu desempenho em leitura.

Esses dados apontam para a relevância da construção de instrumentos de avaliação do desempenho em leitura que permitam avançar para além dos dados obtidos a partir das avaliações em larga escala. São importantes instrumentos que permitam observar como os estudantes se desenvolvem com leitores, ao longo de seu processo de escolarização. Esses instrumentos, entretanto, precisam ser cotejados com uma análise estrutural das escolas e dos sistemas, para que seja possível não apenas compreender o desempenho dos estudantes, mas as condições de que a escola dispõe para a melhoria desse desempenho.

No contexto em que se realizou a aplicação piloto da pesquisa, foi possível observar que são necessárias melhorias na estrutura física da escola que permitam um contato mais sistemático dos estudantes com os materiais de leitura como, por exemplo, o oferecimento de uma sala de leitura e de um espaço mais adequado para organização e disponibilidade do acervo da biblioteca. Também é importante compreender como tem se dado o acesso dos professores às orientações oficiais sobre o trabalho com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e os sentidos que esses docentes vêm produzindo para essas orientações.

Nas próximas etapas da pesquisa, que consistirão na aplicação dos protocolos em três diferentes escolas da cidade, agora da rede municipal, continuaremos buscando estabelecer algumas comparações que nos permitam melhor dimensionar o papel das escolas no ensino das estratégias de leitura aos estudantes. Serão realizadas, ainda, entrevistas com os docentes, com o intuito de

que se produzam dados sobre sua formação e sobre suas práticas pedagógicas com relação à leitura. Espera-se cotejar esses dados com aqueles referentes ao desempenho dos estudantes.

Referências

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO:* trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. SOARES, J. F. (org). *Pesquisa em eficácia escolar*: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

MICARELLO, H. MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. In: *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, V.9 (2), 2014, p. 150-163.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. In: RIDDELL, S.; BROWN, S. (Ed.). *School effectiveness research:* its messages for school improvement. London: HMSO, 1991.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO DA ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Mestre em Educação Brasileira. Pedagoga. Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: alannaop1@hotmail.com

FREIRE, Emanuella Sampaio
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Mestre em Educação Brasileira. Pedagoga. Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: emanuellasampaio@gmail.com

MOTA, Valquíria Soares
Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).
E-mail: valquiriamota28@hotmail.com

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros
Doutora em Educação Brasileira. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prático do Ensino na Universidade Federal do Ceará (UFC) Email: apmedeiros.ufc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar os resultados da avaliação da parte escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa voltado para os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental. Considerando as finalidades da ANA, estima-se que esta avaliação possa subsidiar a prática docente no ciclo de alfabetização das escolas brasileiras. A pesquisa se delineou em seu aspecto bibliográfico tendo como referencial teórico as concepções de alfabetização e letramento do próprio Programa (BRASIL, 2012, 2013), de Ferreiro e Teberosky (1999); e de avaliação por Carvalho *et. al* (2014), Freire *et. al* (2010) e Viana (2000). Além disso, buscou-se conhecer os resultados e análises da ANA no estado do Ceará. As fontes documentais foram os relatórios gerados pelo Sispacto e documentos oficiais de referência dessa avaliação. A análise dos dados se deu pela categorização

dos dados oriundos da própria análise documental, enfatizando os aspectos teóricos e técnicos da avaliação, até o entendimento pedagógico dos resultados apresentados. Destaca-se a importância de se perceber todo o caminho percorrido pela avaliação no intuito de se entender e melhor interpretar seus resultados. A ação docente enriquece a prática da alfabetização e do letramento quando bem fundamentada e partilhada.
Palavras-chave: Avaliação da Alfabetização. Escrita. ANA.

ABSTRACT

This article aims to present the results of the written part of the external evaluation named National Literacy Assessment – ANA, part of the National Pact for Literacy in the Right Age – PNAIC for students of 3rd year of elementary school. Considering the aims of the ANA, it is estimated that this evaluation can support the teaching practice in literacy cycle of Brazilian schools. The research outlined in its bibliographic aspect theoretically based in literacy concepts of the program itself (BRAZIL, 2012, 2013), from Ferreiro and Teberosky (1999); and about evaluation, from Carvalho *et. al* (2014), Freire *et. al* (2010) and Viana (2000). In addition, this research intended to know the results and analysis of ANA in the state of Ceará. The documentary sources were the reports generated by sispacto and official documents of reference of the evaluation. Data analysis was due to the categorization of data from the own documentary analysis, emphasizing the theoretical aspects and evaluation of technical, to the pedagogical understanding of the results presented. It emphasizes the importance of realizing every step of the evaluation in order to understand and interpret their results. The teaching activities enriches the practice of literacy when it is well-founded and shared.
Key-words: Literacy Assessment. Writing. ANA.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Do nordeste para o Brasil: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A experiência exitosa do estado do Ceará no Programa de Alfabetização na Idade Certa[1] (PAIC) chamou a atenção do Governo Federal e instigou a retomada do compromisso do Plano Nacional de Educação, firmado por estados e municípios no Congresso Nacional, desde 2010, quanto à plena alfabetização de todas as crianças brasileiras.

No mesmo caminho, o Programa Palavra de Criança, capitaneado pelo UNICEF e implantado em 2008, no Estado do Piauí, inspirou o Governo Federal por se tratar de uma iniciativa que envolve formação de professores, coordenadores municipais e avaliação certificativa da alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

À época, o representante do Ministério da Educação, Aloízio Mercadante, impulsionou o movimento em prol da alfabetização com o intuito de desenvolver um projeto de educação em nível nacional que mobilizasse a comunidade educacional para alcançar a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Em 2012, por meio da portaria n° 867, de 4 de julho, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e estipuladas suas ações e diretrizes gerais. A iniciativa está de acordo com o decreto nº 6.094/2007, inciso II do art. 2º, que responsabiliza os entes governamentais por "[…] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os re-

[1] O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC é uma política pública do estado do Ceará, implantada em 2007, com o objetivo de possibilitar a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, o programa atua em cinco eixos: Avaliação Externa, Gestão Municipal de Educação, Alfabetização, Educação Infantil e Formação do leitor (CARVALHO et al., 2014, p.156).

sultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007). Para isso, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, estariam

> […] aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a).

O Pacto possui quatro eixos norteadores, a saber: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Gestão; Controle Social e Mobilização. A divisão em eixos se propõe a melhorar as discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, bem como acompanhar a aprendizagem dessas crianças por meio dos processos avaliativos, estimando o planejamento, apoio e uso dos materiais didáticos e avaliação das práticas pedagógicas nesse ciclo (BRASIL, 2012a).

No ano de 2013, o PNAIC teve como foco ações voltadas para a leitura e escrita na área de Língua Portuguesa e, em 2014, na área da Matemática. Essas ações possuem um conjunto integrado de materiais, referências curriculares e pedagógicas em que a alfabetização e o letramento norteiam a *práxis* do professor, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Além disso, avaliam, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças participantes do Pacto, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática.

Tendo em vista a necessidade de acompanhar e analisar como as ações do PNAIC têm incidido na qualidade da aprendizagem dos alunos, buscou-se investigar os resultados da avalia-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção da parte escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização do PNAIC para os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, levantam-se alguns questionamentos: Como a avaliação da escrita acontece na ANA? Quais habilidades e competências da escrita são avaliadas nos alunos de 3° do Ensino Fundamental na ANA? O que os resultados da parte escrita da ANA sugerem à ação docente no estado do Ceará?

Dessa forma, fez-se necessário entender os processos avaliativos da escrita ao final do ciclo de alfabetização, compreendendo em que perspectiva a ação docente poderá corresponder a melhoria da qualidade da aprendizagem destas crianças. Para atingir os objetivos, foi realizada uma pesquisa documental e dos dados, e feitas as devidas análises de cunho qualitativo.

2 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, do Ministério da Educação – MEC – que institui o PNAIC, prevê ações dos eixos de atuação do Pacto, dentre elas a "[…] avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP" (Art. 9º, inciso IV), relacionada ao eixo de avaliação, ou seja, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A ANA foi instituída pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, pelo MEC, como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Art. 1º). De acordo com a portaria, a ANA é planejada e operacionalizada pelo INEP (BRASIL, 2013a). A ANA tem como objetivos básicos e principais:

> 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 do ensino e redução das desigual-

> dades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013b, p. 7).

A ANA busca avaliar os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas ao final do ano letivo. Dessa forma, é fundamental explicitar o conceito de alfabetização reconhecido no PNAIC, embasado em autoras como Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (1998). A partir dos estudos das autoras citadas, se compreende a importância não somente da alfabetização em si, mas também do letramento, pois

> alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

A ANA, por sua vez, assimila este conceito quando concebe o entendimento de toda uma sociedade brasileira no processo de alfabetização e letramento, pois na edição de 2013, além da avaliação de desempenho, contou com instrumentos de informações contextuais, como os questionários, que apresentaram informações de Indicador de Nível Socioeconômico e Indicador de Formação Docente da escola avaliada, o que contribui para o conhecimento das unidades escolares, concorrendo para a melhoria da qualidade desses indicadores em nível micro e macro.

Vianna (2000) aponta a necessidade de implementar dados do contexto escolar, das práticas pedagógicas, do rendimento escolar e do desempenho do aluno para uma medida de qualidade em educação. Em parte, a ANA confere qualidade sobre os seus dados quando legitima os indicadores socioeconômicos e de formação docente. O rendimento escolar pode ser visto quan-

ISBN: 978-85-8126-090-7

do os dados são relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB[2] da escola, já as práticas pedagógicas ainda não se fazem mister nesse sentido.

A avaliação do nível de alfabetização das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental é realizada por meio da aplicação de um instrumento de vinte itens de Língua Portuguesa, - destes, dezessete são objetivos, com questões de múltipla escolha, e três de produção escrita, - e vinte itens de múltipla escolha de Matemática. A aplicação desta avaliação no estado do Ceará aconteceu em um único dia para cada unidade escolar, além disso, em cada turma de 3º ano avaliada, metade do quantitativo total de alunos fez o teste de Língua Portuguesa, enquanto a outra metade o de Matemática.

Os resultados dessa avaliação se dão por meio de boletins eletrônicos disponibilizados aos gestores das unidades escolares por meio do *site* do INEP, além dos integrantes do PNAIC, por meio do *site* do SisPacto[3]. Os boletins compreendem resultados por Unidade Escolar, Município e Unidade Federativa, não sendo consolidados resultados individuais por aluno. Podem ser constatados no boletim: indicadores contextuais – nível socioeconômico e formação docente; participação na avaliação – estudantes previstos e estudantes que realizaram as provas; distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em leitura, em escrita e em matemática – total de porcentagem do estado, do município e da escola por nível de desempenho.

[2] O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no artigo 3º afirma que "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 […] SAEB, composto pela […] ANEB e a […] Prova Brasil".

[3] "O SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, disponibilizado no SIMEC (http://simec.mec.gov.br). Os principais atores envolvidos na execução das ações do Pacto terão acesso ao SisPacto […]" (MEC, Entenda o sistema SisPacto. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/79-entenda-o-sispacto> Acesso 19 ago. 2015).

Sendo objeto deste artigo, a avaliação da alfabetização e a proficiência em escrita serão especificados apenas os desempenhos de proficiência em escrita a nível estadual, nos seus vários níveis.

2.1 Avaliação Nacional da Alfabetização da parte escrita

A ANA é a primeira avaliação em larga escala, em nível federal, que avalia a escrita alfabética de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. As primeiras experiências nesse tipo de avaliação se deram por meio de políticas estaduais e/ou municipais, como o Programa Alfabetização na Idade Certa do Estado do Ceará – PAIC; O Programa Palavra de Criança, no Piauí; o Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo – Paebes; o Sistema de Avaliação Educacional Municipal de Ipojuca – SAEMI, dentre outros.

A avaliação da escrita, quando contemplada nas avaliações em larga escala, torna possível a melhor caracterização do desempenho das crianças individualmente, em nível de escola, município ou estado. Essas informações facilitam a análise sobre o processo de consolidação das habilidades da Língua Portuguesa. Nessa área do conhecimento, a aprendizagem se alicerça em três eixos básicos: o uso da língua oral, o uso da escrita e a reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 35). Dessa forma, quando se avalia a escrita a concepção de alfabetização se torna ainda melhor compreendida para possíveis intervenções e decisões nesta área.

Em consonância com os PCN (BRASIL, 1997), mas com uma maior premência, os direitos de aprendizagem[4] do ciclo de

[4] Pela lei 9.394/1996, art. 32: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capa-

ISBN: 978-85-8126-090-7

alfabetização agregam no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa cinco eixos básicos: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística – discursividade, textualidade e normatividade, e Análise Linguística – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Dessa forma, a Matriz de Referência, instrumento utilizado como referência para elaboração dos itens das avaliações em larga escala, apresenta um recorte significativo dos eixos em detrimento ao 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o documento básico da ANA, "[…] as matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado" (BRASIL, 2013b, p. 13).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA está organizada em dois eixos estruturantes: Leitura e Escrita. No eixo estruturante da escrita, objeto deste artigo, consideram-se as seguintes habilidades: grafar palavras com correspondências regulares diretas (H10); grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (H11); e produzir um texto a partir de uma situação dada (H12).

A habilidade H10 – grafar palavras com correspondências regulares diretas – solicita da criança produções de palavras simples, com uma correspondência clara entre som e letra. "As regularidades diretas são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema (é o caso de P, B, T, D, F, V). […] o P representará sempre o fonema /p/ [...] independente da posição em que apareça na palavra" (BRASIL, 2012b, p. 20-21).

---

cidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (…)" (BRASIL, 1996), enfatizando o direito compreendido no Pacto.

A habilidade H11 – grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro – pressupõe que a criança produza palavras mais complexas do que as da habilidade H12, mas que não deixam de estabelecer relação entre letra e som. A diferença, nesta habilidade, será o contexto em que a produção da palavra se dará, no tocante à correspondência letra-som. "As regularidades *contextuais*, por sua vez, ocorrem quando a relação letra-som é determinada pela posição (contexto) em que a letra aparece dentro da palavra. [...] C ou QU relaciona-se ao som /k/, mas depende da vogal com que forme sílaba" (BRASIL, 2012b, p. 21).

De acordo com o caderno de formação (BRASIL, 2012b), algumas dificuldades das crianças nesta habilidade dizem respeito à escrita de vogais e ditongos nasais, M/N em posição final de sílaba, uso do til, do dígrafo. Espera-se que as crianças que demonstram consolidar esta habilidade já o tenham feito na anterior.

A habilidade H12 – produzir um texto a partir de uma situação dada – revela uma complexidade maior, visto que a unidade avaliada não é apenas uma palavra, mas sim um texto, com características e especificidades próprias do gênero e contexto em que se apresenta.

Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013b, p. 8).

A estrutura da avaliação da escrita da ANA foi composta por três itens de produção escrita: duas palavras e uma produção textual. Para a análise da produção escrita, foi elaborada uma "chave de correção" que traz "[...] os aspectos linguísticos e/

ISBN: 978-85-8126-090-7

ou discursivos das palavras e textos produzidos, considerando aspectos que abrangem desde a aquisição do sistema de escrita até a ampliação da capacidade redacional do aluno" (BRASIL, 2013a, p.1).

2.2 A metodologia de análise dos resultados da ANA

Para o cálculo dos resultados de desempenho dos alunos, a ANA se utiliza da mesma metodologia do SAEB, a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

De acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 3) o que a TRI sugere '[…] são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada.' Isso gera a possibilidade de efetuar comparações de uma mesma questão entre várias pessoas de regiões diferentes (CARVALHO, 2013, p. 25).

Dessa forma, foram estabelecidas duas escalas – uma para Língua Portuguesa e outra para Matemática – sendo 500 o valor da média e 100 o desvio padrão. Para a Escrita, o desempenho foi avaliado a partir do modelo de resposta gradual (SAMEJIMA, 1969 apud BRASIL, 2013a), no entanto, se utilizou de uma escala de mesma média, 500 e desvio-padrão 100.

O modelo de resposta gradual foi utilizado, pois a correção não foi feita em termos de acerto ou erro, tal como nas questões objetivas. Nesse modelo, para cada critério analisado da escrita do aluno (segmentação, ortografia, pontuação etc.) atribui-se um conceito de gradação diferente, de acordo com a resposta apresentada (BRASIL, 2013a, p. 2).

A escala da escrita foi desenvolvida com base em critérios pedagógicos e psicométricos, conforme o modelo de resposta

gradual, "o método Bookmark (Cizek, 2001)" (BRASIL, 2013, p.3). Nele "[...] os itens são organizados pelo grau de dificuldade, do mais fácil ao mais difícil, utilizando-se o parâmetro de dificuldade do modelo de resposta gradual e, em seguida, são demarcados os pontos em que ocorrem as mudanças de níveis de desempenho" (BRASIL, 2013a, p.3). Compreende-se que o aluno percorre a prova de escrita das palavras mais fáceis para palavras mais difíceis e, por conseguinte, a produção textual.

No campo da escrita, especificamente no que se refere às habilidades delimitadas na ANA e nos direitos de aprendizagem da análise linguística de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, devem ser consolidadas no 3º ano: usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos e dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e a escrever palavras e textos.

No que se refere às habilidades delimitadas no PNAIC e nos direitos de aprendizagem da produção de textos escritos, nota-se que aquelas relacionadas à ANA devem ser aprofundadas e consolidadas no 3º ano do Ensino Fundamental. São elas: produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades e gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

2.3 Os níveis de proficiência dos resultados de desempenho da ANA

A apresentação dos resultados de desempenho nas áreas avaliadas pela ANA é expressa em escalas de proficiência. A escala de proficiência de Língua Portuguesa (Escrita) possui quatro níveis, assim como, as de Língua Portuguesa (Leitura) e Ma-

ISBN: 978-85-8126-090-7

temática. Na análise dos resultados, têm-se ainda, informações quanto ao percentual de cadernos de provas de alunos "que não foram pontuados por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível" (BRASIL, 2013a, p. 2).

A escala de proficiência (ANEXO I) traz a ideia de uma progressão na aprendizagem de um nível para o outro, no entanto, destaca-se que o "processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares" (BRASIL, 2013b), como já prevê o documento básico da ANA.

O processo de escrita acontece antes mesmo do processo escolar, como bem ressaltam Ferreiro e Teberosky (1985), a criança constrói hipóteses de escrita antes mesmo de entrar na escola, e estas hipóteses ora se dão em subsequência, ora em retorno e confronto ao que antes fora considerado. No entanto, pela teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), compreende-se o processo evolutivo do não entender da representação escrita até a compreensão da correspondência fonemas e grafemas e regras da escrita pela criança.

Para as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, estima-se que esse processo de aquisição do sistema de escrita esteja em fase de consolidação, visto que as suas hipóteses perpassaram atividades e orientações docentes durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Entendendo o ciclo de alfabetização como o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, espera-se que ao final do 3º ano a criança tenha consolidado ou esteja em fase de consolidação das correspondências som-grafia, da consciência fonológica, da fluência de leitura, da leitura e produção de textos, das normas ortográficas, dentre outras.

3 Procedimentos metodológicos

A necessidade de se entender os processos de avaliação em larga escala propostos pelos programas brasileiros de políticas públicas, incide sobre o objetivo geral deste trabalho. De cunho qualitativo, a investigação dos resultados da avaliação da parte escrita da ANA, do PNAIC, para os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, contou com uma análise documental dos relatórios de resultados da ANA, bem como dos referenciais legais que regem e embasam esta avaliação. Para além da compreensão da análise estatística dos resultados, já apontados nos relatórios, houve a preocupação de uma análise pedagógica desses resultados.

A pesquisa documental se define como "[...] a busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico [...]." (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Dessa forma, os relatórios de resultados divulgados pelo INEP no *site* do SisPacto, documentos legais e manuais de entendimento da própria ANA e sua aplicação, foram utilizados como documentos a serem explorados na compreensão e entendimento da avaliação em si, bem como dos resultados dela evidenciados.

Os boletins de resultados dos municípios cearenses apresentaram o percentual dos níveis atingidos pelo estado, município e unidade escolar. Eles foram consultados individualmente a fim de contabilizar o quantitativo de crianças participantes da avaliação a partir dos dados de cada unidade escolar.

A pesquisa bibliográfica, que é o "[...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica" (OLIVEIRA, 2007, p. 69), constituiu o estado da arte deste trabalho no entendimento da avaliação e da alfabetização. A análise documental e bibliográfica realizada na pesquisa conta com as categorias explicitadas

ISBN: 978-85-8126-090-7

neste artigo: a ANA e sua organização; a avaliação da parte escrita; a metodologia de análise dos resultados da parte escrita; os níveis de proficiência relacionados aos resultados da parte escrita; a análise pedagógica dos níveis e resultados da parte escrita.

4 Conhecendo para intervir: os resultados da escrita de 2013 no estado do Ceará

Tendo como base os boletins de resultado dos municípios cearenses, a porcentagem nos níveis de desempenho da escrita do estado do Ceará fora analisada a partir da tabela abaixo, recorte de um dos boletins municipais de 2013:

Figura 1 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita

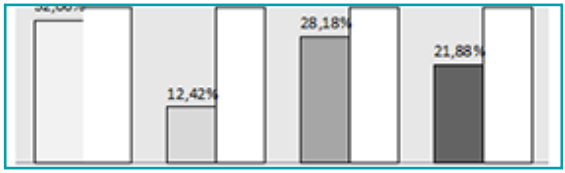
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Total Estado	32.06 %	12.42 %	28.18 %	21.88 %
Total Município				
Sua escola				

os percentuais exibidos não incluem os cadernos de prova "Sem Pontuação".

Fonte: Boletim de Resultados da ANA, 2013.

A partir desta tabela, foi pensada uma maneira melhor de visualizar os dados percentuais dispostos, por meio do gráfico. De acordo com Curcio (1987 apud RIBEIRO *et al.*, 2013), os gráficos podem ser lidos como um texto, a fim de melhorar o entendimento.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita



Fonte: Elaboração própria.

O total de alunos participantes da avaliação contabiliza cerca de 99.418, sendo o quantitativo exato um número maior ou menor que este, em virtude da soma do total de alunos participantes de cada boletim de unidade escolar dos 184 municípios cearenses.

É preciso evidenciar maior atenção ao nível 1, visto que uma das possibilidades de melhor resultado seria ter o nível 1 menor que 12.42%, porcentagem referente ao nível 2. Este resultado mostra que mais de 30.000 crianças do Ceará, que representam 32.06% do nível 1, escrevem, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, palavras com sílabas canônicas e não canônicas com alguma dificuldade, pela omissão ou troca de letras, bem como podem escrever ortograficamente apenas palavras de sílabas canônicas.

Nota-se que estas habilidades são as mais simples de outra avaliação da escrita que o estado já participa: a avaliação diagnóstica[5] do PAIC. No quadro a seguir, é possível evidenciar as habilidades avaliadas na produção de palavras e texto desde o 2º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2 – Distribuição dos Itens nas provas de Língua Portuguesa por descritor e ano em 2014

TÓPICO	DESCRITOR	QUESTÃO DA PROVA			
		2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1- Quanto à escrita de palavras.	D31 – Escrever palavras do cotidiano (memorizadas).	22ª			
	D32 – Escrever palavras no padrão silábico canônico.	21ª			
	D33 – Escrever palavras no padrão silábico não canônico.	23ª			
	D37 – Produzir textos a partir de uma proposta escrita.	24ª	23ª	23ª	23ª

Fonte: Orientações Gerais, Provas PAIC 2014: Língua Portuguesa e Matemática (Ceará, 2014).

[5] O Eixo de Avaliação Externa do PAIC vem desenvolvendo desde 2007 um trabalho intensivo na construção de instrumentos de avaliação diagnósticos em Língua Portuguesa, para o 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2010 foram elaborados outros dois instrumentos: um de língua portuguesa para o 1º ano e outro de matemática para o 3º, 4º e 5º ano. (FREIRE et. al, 2010, p. 336).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Sendo a avaliação do PAIC aplicada no início do ano letivo em caráter diagnóstico, é possível perceber que, no 3º ano, a avaliação da escrita é a partir da produção de textos, e não de palavras como ocorre na ANA. Desta forma, o alto percentual do estado no nível 1 da escrita nos leva a refletir sobre a consolidação destas habilidades definidas pelo PAIC, de fato, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Já no nível 2, o percentual de 12.42% representa cerca de 12.000 crianças que escrevem ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; escrevem textos incipientes, na forma de uma frase; produzem texto narrativo, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando, ainda, um distanciamento da norma-padrão da língua (BRASIL, 2013a).

Significa uma porcentagem baixa, mas em termos quantitativos muitas crianças, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, não escrevem um texto completo, somente frase. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), quando impedimos a criança de escrever por si mesma e a obrigamos a fazer cópias, impedimos a aprendizagem dela por ela mesma, da estrutura e do significado da escrita de um texto, ausentando-as da construção de suas hipóteses acerca disso.

No nível 3, percebe-se um quantitativo maior de crianças, em torno de 28.000, com percentual de 28.18%. Depois do nível 1, este é o nível que guarda um maior percentual de crianças. Nele, se observa a escrita de textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; produção de textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprome-

timento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma-padrão da língua (BRASIL, 2013a). A criança já produz um texto narrativo com menores dificuldades no que concerne a sua estrutura. Verifica-se que este seria um nível desejável para a maioria das crianças avaliadas, suscitando a concretização dos direitos de aprendizagem para este ano.

O nível 4 mostra que 21.88% das crianças, ou seja, em torno de 21.750 crianças, produzem textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma -padrão da língua (BRASIL, 2013a). Somando-se os níveis 3 e 4 vemos que, metade das crianças avaliadas, 50,06%, já escrevem um texto considerado estruturado dentro da concordância verbal, nominal e dos elementos formais. Isso evidencia um quantitativo em torno de 49.750 crianças avaliadas e consideradas na parte escrita da ANA.

5 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa, investigar os resultados da avaliação externa da parte escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização do PNAIC para os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, foi contemplado à medida que se entendeu o papel da ANA, dentro da perspectiva do PNAIC, bem como dos seus procedimentos, perspectivas e resultados, diante de uma realidade educacional concreta, que foram os resultados da avaliação da parte da escrita, no estado do Ceará.

Numa perspectiva qualitativa, ressaltou-se a importância de uma leitura pedagógica dos resultados, para além de uma análise estatística, compreendendo, de fato, o papel de tomada de decisão da avaliação, principalmente as avaliações em larga

ISBN: 978-85-8126-090-7

escala, que informam sobre políticas públicas e investimentos públicos para a melhoria da qualidade educacional brasileira.

Os resultados desta avaliação propõem uma nova maneira de se pensar práticas para o ciclo de alfabetização. Quando se nota a incidência de programas já existentes neste ciclo que não se configuram como instrumentos de reflexão e mudança diante das necessidades reais, há que se repensar o papel das políticas públicas e de sua avaliação no cumprimento do seu objetivo. Os resultados da ANA no estado do Ceará evidenciam alguma preocupação e reflexão sobre as práticas diagnósticas e pedagógicas diante da construção da escrita da criança ao término do ciclo de alfabetização.

Considerou-se elencar as principais características desta avaliação por meio da pesquisa bibliográfica e documental, para que o professor ou gestor educacional possa contextualizar-se diante do resultado de uma avaliação como a ANA.

Percebe-se que a produção da escrita pela criança, no sentido autônomo e representativo da sua realidade, necessita de estímulo e criatividade, bem como nas atividades de roda de conversa, de leitura, de contação de histórias. Os conceitos de avaliação, alfabetização, letramento, criança, estarão implicados na ação docente e, quanto mais se busca o entendimento de cada um destes, mais se apropria o sujeito da e na ação consciente da aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *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. Diário Oficial, Brasília, DF, 5 jun. 2012a. Seção 1, p.22.

_____. Ministério da Educação. *Nota Explicativa – Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.

_____. Ministério da Educação. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):* documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O último ano do ciclo de alfabetização:* consolidando os conhecimentos. Ano 03, Unidade 03. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013*. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf> Acesso em 29 jul. 2015.

CARVALHO, A. O. P. *A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática:* uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2° ano do ensino fundamental do estado da Bahia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2014.

CARVALHO, A. O. P.; RIBEIRO, A. P. de MEDEIROS; MARQUES, C.de ALBUQUERQUE. Um olhar pedagógico sobre os resultados da provinha Brasil de Matemática. In: LEITE, R. H. (Org.) *Avaliação Educacional:* referenciais diferenciados. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p.p. 155-177.

CEARÁ. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios – COPEM. Orientações Gerais – Provas PAIC 2014 – 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano. Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Eixo de Avaliação Externa. Ceará, 2014. Disponível em: < http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/95-fichas-de-controle-do-protocolo-do-3d-4d-e-5d-ano-2014?-download=624:orientacoesgerais> Acesso 29 jul.2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Trad.Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, E. S.; MONTEIRO, P. S. F.; CARVALHO, A. O. P.; MARQUES, C. de A. Manual de leitura de resultados do PAIC

ISBN: 978-85-8126-090-7

de Matemática: análises e intervenções. In: CAVALCANTE, S. M. de A. et. al. *Avaliar e intervir: novos rumos da avaliação educacional.* V Congresso Internacional de Avaliação Educacional, Fortaleza: Imprece, 2010. p. 336 – 351.

MARQUES, C de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. In: *Estudos em avaliação educacional.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V 19. n 41, p.433-448, set/dez, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social* - Teoria Método e Criatividade. 21ª Ed.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007

Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, A. P. de M.; MONTEIRO, A. J.; MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R. O programa palavra de criança e a provinha Brasil no Piauí: Uma avaliação com modelo diferenciado de aplicação e geração de resultados. In: LEITE, R. H.; RIBEIRO, A. P. de M. (Orgs.) *Avaliação Educacional: Veredas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p.71-82.SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIANA, H. M. *Avaliação Educacional.* Teoria. Planejamento. Modelos. São Paulo.IBRASA, 2000.

ANEXO I

Escala de Proficiência: Escrita

Nível 1 Até 400 pontos	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: -Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: -Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
Nível 2 Maior que 400 até 500 pontos	-Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; -Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; -Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma-padrão da língua.
Nível 3 Maior que 500 até 580 pontos	-Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; -Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.
Nível 4 Maior que 580 pontos	-Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

Fonte: Nota Explicativa da ANA (Brasil, 2013a), Anexo I.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO ESTADO DE SÃO PAULO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENFRENTAMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

SABIA, Claudia Pereira de Pádua
Doutora em Educação pela UNESP. Docente do departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC/Marília. E-mail: fsabia@uol.com.br

DATILO, Gilsenir Maria Prevalato de Almeida
Doutora em Educação pela UNESP. Docente do Departamento de Psicologia da Educação da FFC/Marília. E-mail: gdatilo@marilia.unesp.br

SANTOS, Uillians Eduardo dos
Licenciado em Pedagogia pela UNESP/Marília. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP/Presidente Prudente. Professor da educação básica na rede municipal de Presidente Prudente. E-mail: ues0709@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca contribuir para o debate acerca da avaliação de larga escala implementada a partir de 1996, com a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. As avaliações de larga escala são apresentadas pelo Estado "avaliador" como promotoras de uma educação de melhor qualidade, entretanto, o foco nos resultados têm obscurecido na avaliação a importância do processo para a aprendizagem. Desse modo, a ênfase nos resultados não tem propiciado a reflexão pela comunidade escolar que leve à tomada de decisões sobre o que não foi aprendido e à conscientização da necessidade de replanejar a ação pedagógica. Diante do exposto, o trabalho tem por objetivo identificar os limites e as possibilidades para o enfrentamento da aprendizagem no ensino fundamental no contexto atual, após várias edições do SARESP. A metodologia utilizada são as pesquisas bibliográfica e documental. Para o desenvolvimento do trabalho, percorremos o seguinte caminho: iniciamos com a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, na sequência destacamos as pesquisas sobre o SARESP, com suas implicações e consequências para o trabalho pedagógico em sala

de aula, e finalizamos pensando na avaliação institucional como possibilidade para o enfrentamento da aprendizagem dos alunos nas escolas.
Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. SARESP. Avaliação institucional.

ABSTRACT

This article aims to contribute on the debate about the large scale evaluation implemented in 1996, with the creation of the Evaluation School's Results System – SARESP. The large scale evaluations are presented by the evaluator state as an agent for a better quality education, however, the focus on the results has darkened the importance of the learning process. This way, the focus on results has not allowed the educational community's reflection, which leads towards decision taking about what has not been learned and replanning the pedagogical act. Facing this, the paper's objective is to identify the limits and possibilities to confront secondary school education in nowadays context, after many SARESP's editions. The methods used are bibliographical and documental researches. For the development of the paper this way was followed: started with reflections about the learning evaluation, then highlighted SARESP's research and its implications and consequences to the pedagogical work on the classroom and finishing, thinking about institutional evaluation as a possibility to confront the students' learning process.
Keywords: Learning Evaluation. SARESP. Institutional Evaluation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> É preciso lembrar sempre que, em se tratando da avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. (FISCHER, B. T. D, 2010, p.49)

1 Introdução

Cabe explicitar que escolhemos abordar a avaliação de larga escala por suas possíveis consequências e implicações para a aprendizagem que ocorre na sala de aula das escolas, particularmente após a instalação do processo de responsabilização dos agentes escolares pelos seus resultados.

Iniciamos nosso estudo apresentando a conceituação da avaliação de larga escala implementada no país a partir da década de 1.990. Conforme Werle (2010):

> a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

A autora citada complementa esclarecendo que as avaliações de larga escala são direcionadas aos sistemas escolares, às escolas, às redes de diferentes mantenedoras, e levam em consideração os resultados da aprendizagem e não os processos de aprendizagem, nem tão pouco as condições de trabalho dos professores e os recursos disponíveis.

Diante da afirmação da autora, colocamos as seguintes indagações: a avaliação em larga escala não considera os processos de aprendizagem, mas a escola não deveria se apropriar dos resultados da aprendizagem para repensar os seus processos de aprendizagem? Em que momento e de que modo? Qual a finalidade da escola? E a questão das condições de trabalho e dos recursos disponíveis não deveriam ser considerados pela escola?

Buscando contribuir para a reflexão destes questionamentos, destacamos que o objetivo deste estudo é identificar os limites e as possibilidades para o enfrentamento da aprendizagem no ensino fundamental no contexto atual, após várias edições do SARESP no estado de São Paulo. Para o desenvolvimento deste trabalho, percorremos o seguinte caminho: iniciamos com a apresentação sobre a avaliação da aprendizagem, na sequência destacamos as pesquisas sobre o SARESP, nas quais focalizamos o ensino fundamental em nossa análise, e finalizamos abordando a avaliação institucional como possibilidade para o enfrentamento da aprendizagem nesta etapa da educação básica.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquia documental consiste na análise de documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP). A pesquisa está sendo desenvolvida em uma abordagem qualitativa.

2 Avaliação da aprendizagem

Avaliar é um ato universal, independente de classe social, cor ou etnia, sempre nos questionamos, refletimos se estamos agindo de forma correta ou não em função do que esperamos conseguir em nossas vidas.

A questão da avaliação é inerente ao ato de pensar. Difícil imaginar que a avaliação pode ocorrer pautando-se em critérios

ISBN: 978-85-8126-090-7

absolutamente objetivos e neutros, mas, durante muito tempo, essa ideia teve grande força. Porém, ao se identificar o ato de avaliar como juízo de valor, evidencia-se que toda avaliação toma por referência um padrão, o qual representa um valor vigente e articula-se à questão cultural. (RAPHAEL, 2002, p.160)

Se pensarmos que a reprovação, segundo Depresbiteres (1989), estava presente nos exames há 2.205 a.C., quando o imperador chinês Shun avaliava seus oficiais a cada três anos a fim de demitir ou promover, veremos que a avaliação está presente na história da humanidade desde há muito tempo, talvez desde sempre.

A avaliação da aprendizagem escolar em nossa sociedade, para Leite e Kager (2009), ainda segue, muitas vezes, o modelo teórico tradicional, no qual a educação é vista como um mecanismo de manutenção e reprodução das classes sociais.

Russell (2014) define a avaliação em sala de aula como o processo de coleta, síntese e interpretação de informações. São esses, segundo o autor, os elementos que nos ajudam na tomada de decisões. Ao longo de um dia de aula, os professores coletam e utilizam informações de maneira contínua para tomar decisões sobre a administração e a instrução em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e o planejamento.

É de fundamental importância distinguir os termos verificação e avaliação. Para Luckesi (2009), o processo de verificação configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto; a verificação encerra-se neste momento. A avaliação, segundo o autor, implica a coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor, que se processa a partir da comparação do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo

de objeto. O valor atribuído ao objeto conduz a uma tomada de decisão ou posição; este posicionamento, a partir do valor atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de dados para configuração do objeto; exige, sim, a 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 em um caminho dinâmico de ação. (LUCKESI, 2009)

Hoffmann (2009) nos traz uma visão bastante interessante sobre a diferença entre pesquisar e avaliar na educação. A autora nos coloca que a pesquisa tem como meta a coleta de informações, análise e compreensão dos dados obtidos; já a avaliação sempre tem que visar à ação, colocando todo o conhecimento obtido, a partir de instrumentos como a observação ou a investigação, a serviço do progresso, da melhoria da situação avaliada. Neste sentido, tanto Hoffmann (2009) como Luchesi (2009) concordam que o objetivo maior da avaliação é levar o aluno ao êxito, uma transformação, uma ação que o leve à melhoria, que, em última instância, é a consolidação de sua aprendizagem.

Hoffmann (2009) salienta que para conseguirmos mudanças, no sentido da valorização da avaliação como ação:

> é fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Observe-se, entretanto, que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas, ao invés de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas (HOFFANN, 2009, p.17).

Hoffmann (2001) acredita na urgência de encaminhar a avaliação a partir da efetiva relação professor e aluno, pensan-

ISBN: 978-85-8126-090-7

do na melhoria da educação de nosso país e contrapondo-se à concepção "sentenciva", grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola. A autora aponta linhas norteadoras de avaliação em uma perspectiva mediadora, que seriam a conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem.

A autora nos aponta a importância de se privilegiar as tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas, e o compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno em uma postura epistemológica que privilegie o entendimento, e não a memorização. Segundo Hoffmann (2001), o desafio, na perspectiva da avaliação mediadora é, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, direcionando a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação.

3 Implicações e consequências do SARESP para o trabalho pedagógico em sala de aula

Caminhando na contramão do que muitos autores apresentam como conceito de avaliação da aprendizagem, defrontamo-nos com as avaliações externas. Para discussão nessa seção, escolhemos, dentre os tipos de avaliações externas existentes, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). A escolha por essa avaliação ocorre por estarmos mais próximos do sistema estadual. Além disso, dois dos autores deste artigo se debruçaram em pesquisas acerca dessa avaliação. Entre-

tanto, destacamos que a escolha por essa avaliação não invalida pensarmos ou associarmos as discussões que se fazem nessa seção com as avaliações nacionais, como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM ou aquelas em níveis municipais, que nos últimos anos têm se destacado (SOUSA (2013); WERLE (2010; 2013)).

O SARESP foi criado em 1996, por meio da Resolução SE n° 27, de 29 de Março de 1996. Na época, foi instituído como avaliação que visava:

> Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional; verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996).

Bonamino e Sousa (2012), ao fazerem uma análise sobre essa avaliação, afirmam que:

> os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.380).

Quando as autoras dizem que um dos objetivos explicitados do SARESP é o de orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas, consideramos que a ideia era contribuir para que os professores pudessem (re)pensar sua prática pedagógica e contribuir, de forma positiva, para o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aulas, tendo em vista

ISBN: 978-85-8126-090-7

que em seu bojo inicial a avaliação mencionada tinha um caráter diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esse início do SARESP, que denominamos de primeira fase e que compreendeu as aplicações de 1996 a 1998, apresentou características de avaliação de entrada, tendo em vista que suas aplicações ocorriam no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos no ano anterior, ou seja, a avaliação tinha caráter diagnóstico, fornecendo informações para que os professores pudessem tomar decisões mais efetivas quanto às dificuldades apresentadas pelo aluno no ano letivo anterior.

Entretanto, após mais de uma década de aplicações consecutivas do SARESP, Bauer (2006) destaca que as ações de subsídio ao trabalho desenvolvido na sala de aula haviam sido relegadas a segundo plano em nome da ênfase ao controle do sistema, por meio dos dados levantados.

Isso passou a ocorrer especialmente no ano 2000, quando o SARESP iniciou sua segunda fase, por nós assim denominada. Nessa etapa, o SARESP passou por profundas mudanças, que vão desde a ruptura da concepção de avaliação de entrada para avaliação de saída, passando por aspectos técnicos até a sua utilização como critério único para aprovação ou não nos ciclos finais (na época, 4ª e 8ª séries).

A sua terceira fase, que em nosso mapeamento ocorreu a partir de 2007, traz novas e ambiciosas mudanças nos rumos da avaliação. Apresentando nova metodologia, ancorada aos padrões e parâmetros da avaliação em nível nacional, no SAEB, e com a criação do índice próprio em nível estadual, o IDESP, que também se pautou no índice federal, associando-o a criação da Bonificação por Resultados aos professores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o SA-

RESP passa a assumir um novo contorno na política estadual e na cultura avaliativa desse estado e para essa secretaria.

Frente ao exposto, aquela avaliação criada em 1996, pensando em subsídios para o trabalho pedagógico e na possível contribuição para a elaboração de políticas públicas educacionais, aquela avaliação de cunho diagnóstico, de avaliação de entrada, que a nosso ver trazia contribuições coerentes e condizentes para tomadas de decisões efetivas ao processo de ensino e aprendizagem, dá lugar a uma política de meritocracia, de *rankings*, a uma política *high stakes* ou de consequências de responsabilização forte, termo encontrado, nos estudos de Carnoy ; Loeb (2002) e Brooke (2006).

Ainda sobre as consequências *high stakes*, vale destacar que elas são trabalhadas por diversos outros autores brasileiros e internacionais (AFONSO, 2009; BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, 2012).

Em trabalho recente, Santos (2015), mediante análise de dissertações e teses de diversos Programas de Pós-Graduação de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo, identificou nestas várias consequências desse tipo de avaliação que o SARESP tem trazido nos últimos anos, em especial a partir de 2007, para o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Essas consequências e implicações de cunho negativas são das mais diversas e em nossa análise tem orientado e direcionado o trabalho pedagógico em sala de aula, contrariando as concepções de uma avaliação de cunho diagnóstico, em processo e formativa.

Ao analisarmos a edição de 2001, encontramos uma das mais preocupantes implicações para prática pedagógica em sala de aula, que foi a utilização da nota obtida na avaliação como critério único para determinar se o aluno progrediria ou não para o ciclo seguinte.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Hernandes (2003) entende que, com a ação de reprovar alunos nessa edição, conforme seus critérios, o SARESP despreza a avaliação do professor em sala de aula e interfere, de forma aguda, na autonomia da escola, o que consideramos uma implicação equivocada para o trabalho pedagógico. Como admitir que uma prova de 30 questões de Língua Portuguesa e uma redação possa ser determinante do futuro do aluno e representar mais do que todo o trabalho desenvolvido durante um ano em sala de aula por todos os professores e em todas as disciplinas?

Outra implicação apontada pelo estudo de Santos (2015) é a utilização da prova do SARESP como modelo para elaboração de avaliações a serem aplicadas no cotidiano da sala de aula, levando os docentes, consequentemente, ao preparo dos alunos para responderem aos testes. Na pesquisa realizada por Freire (2008), detectou-se que determinada escola da rede estadual instituíra um tipo de prova para seus alunos, denominada pelos docentes de prova unificada, uma vez que engloba todas as disciplinas. Essa prova surgiu na escola com o intuito de "treinar" os educandos para provas-testes.

Em outras pesquisas, Arcas (2009); Freire (2008); Lammoglia (2013)), identifica-se o comércio explícito de notas nos cotidianos das salas de aula. Muitos docentes e escolas têm aproveitado as notas obtidas no SARESP para atribuírem-nas no bimestre, bem como bonificar os alunos com pontos extras, caso compareçam no dia da avaliação. Identificam, ainda, a aplicação de simulados com questões anteriores ou elaboradas pelos docentes, que comporão as notas bimestrais.

Essa prática, a nosso ver, foi uma ação adotada pelos docentes com o objetivo de incentivar a participação dos alunos na avaliação, fazendo com que estes levassem a sério aquele momento, haja vista não encontrarem significado na avaliação pro-

posta pelo estado. Entretanto, observamos que os alunos estão mais interessados nas notas como um fim em si mesmo. Assim, "troca-se notas por atitudes" (HERNANDES, 2003, p.144).

Segundo Sousa (1997, p. 96), "a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas antes, com a conquista de determinados conceitos".

A utilização massiva em sala de aula dos testes e provas já aplicadas anteriormente tem levado ao direcionamento do currículo. Os professores, ao realizarem esses simulados – provas semelhantes ao SARESP – e direcionarem suas aulas para essa avaliação, estão rescindindo com aquilo que mais preconizam em seus planos de aulas e com a bandeira que levantam na educação: formar o aluno-cidadão crítico. Como exemplo, observamos em algumas pesquisas que "alguns professores, para treinarem questões que exigem a interpretação de texto dos alunos, simplesmente planejam suas aulas incluindo um maior ou um menor número de questões do SARESP nas suas atividades diárias com os alunos". (ALVES, 2011, p. 118). Outros professores:

> […] levam a prova do SARESP para a sala de aula, aplicam os exercícios, elaboram atividades seguindo esse modelo, corrigem e analisam as redações seguindo a estrutura de análise e correção propostas pelo SARESP, incluem ou eliminam conteúdos do planejamento de ensino e de aulas conforme o que "cai" no SARESP. (ARCAS, 2009, p. 152).

Pinto (2011) também sinaliza que, em razão de determinações vindas de "cima para baixo", pela Secretaria da Educação:

> o professor acaba sendo compelido a dedicar parte de suas aulas para o treinamento dos alunos para o SARESP. E isso traz consequências diretas que afetam o objetivo

ISBN: 978-85-8126-090-7

> final da escola, pois tempos preciosos que poderiam ser utilizados em favor do ensino e da aprendizagem são dedicados à preparação do aluno para responder às questões do SARESP. (PINTO, 2011, p. 154).

Esses são alguns dos inúmeros exemplos que podemos mencionar. Mas diante desses que são expostos, podemos considerar que há uma perda da autonomia (mesmo que de forma parcial) do professor em sala de aula, além da precarização de seu trabalho pedagógico. Ademais, são postas de lado outras possibilidades de formação voltadas à função social da escola, para dar lugar à ênfase aos exames externos, em especial nessa discussão, ao SARESP.

Além dessas implicações e consequências que aparecem nas pesquisas analisadas por Santos (2015) de forma mais explícita, outras também foram identificadas, tais como: o foco em componentes curriculares – língua portuguesa e matemática (FREIRE, 2008; HERNANDES, 2003; PEIXOTO, 2011; RODRIGUES, 2010) – em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental; fiscal do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, com o objetivo de verificar se ele está cumprindo o currículo prescrito (JESUS, 2014; RODRIGUES, 2010 2012); exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no cumprimento das metas (ALVES, 2011); intimidação dos alunos pelos professores (LAMMOGLIA, 2013). Em alguns casos, os professores realmente passaram a estabelecer relações de poder e, em outros mais extremos, até de ameaças para com os alunos. Essas relações autoritárias exercidas pelos professores em relação aos alunos são comuns quando o estes se recusam a fazer a avaliação, ou quando afirmam que farão de qualquer forma, já que essa avaliação interessa muito mais ao professor do que ao próprio educando.

Diante do que foi discutido nessa seção, consideramos que o modelo de avaliação externa do Estado de São Paulo apresenta, em sua estrutura atual, elementos que carecem de discussões e análises mais profundas. O que observamos e constatamos é que ela tem trazido, nos últimos sete anos, várias implicações e consequências negativas para o trabalho pedagógico em sala de aula. Além disso, seu uso para (re)pensar a prática do professor tem sido deixado em segundo plano, em nome de uma política de meritocracia, de uma avaliação classificatória, seletiva e excludente, culminando assim nas políticas *high stakes*.

4 Avaliação institucional

Conforme apresentamos no tópico anterior, a avaliação de larga escala implementada no estado de São Paulo tem direcionado o trabalho pedagógico em sala de aula, distanciando-se de forma substantiva do objetivo primordial da escola, que é a aprendizagem dos alunos.

O SARESP não tem sido utilizado como um indicador para se repensar o processo pedagógico, tendo em vista a aprendizagem efetiva dos alunos, ao contrário disto, as pesquisas têm apontado que nas escolas a busca pelos resultados da avaliação externa tem se tornado um fim em si mesmo.

Consideramos que a avaliação externa fornece dados que devem ser apropriados de forma consistente pela escola para garantir o processo de ensino e aprendizagem para todos os seus alunos e ser tomada como ponto de partida rumo à avaliação institucional.

Retomando os questionamentos que fizemos no início deste estudo, entendemos que a escola deve utilizar os resultados das avaliações externas para repensar os seus processos de aprendizagem. É na implementação da sua avaliação institu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cional com a participação dos segmentos escolares que a escola elencará quais indicadores serão considerados para identificar a qualidade do processo educativo.

Desse modo, consideramos a avaliação institucional um instrumento de potencialidade para a escola se apropriar da avaliação externa, mas conjugá-la com outros indicadores qualitativos que lhe permitam "olhar para si mesma", exercer sua autonomia, resgatando a finalidade da escola e não sendo "arrastada" e ficando a mercê dos indicadores quantitativos externos.

A partir de nossas colocações e apostando na potencialidade da avaliação institucional, cabe clarificar o conceito desse tipo de avaliação.

> […] Avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para melhoria da qualidade da instituição escolar. (FERNANDES E BELLONI, 2001, p. 23).

Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado a sociedade na medida em que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas praticas e de sua missão. (LEITE, 2005, p.23).

> […] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisão quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidos no projeto da escola, ao tempo em que subsidia a sua própria definição. (SOUSA, 1995, p.63).

Ao tomar esses conceitos como referência, concebe-se a avaliação institucional como um processo sem fim, contínuo, de busca constante pela qualidade do ensino e que pressupõe e exige predisposição à mudança, visando à escola como um todo, levando em consideração os olhares de seus agentes.

Destacamos, ainda, que o novo Plano Nacional da Educação, aprovado em junho de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece as seguintes estratégias relacionadas à avaliação institucional:

> 7.3. constituir, em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional** com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características de gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.
>
> 7.4 induzir **processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica,** por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração do planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. (BRASIL, 2004)(grifo nosso)

Destacamos estas estratégias do PNE-2014/2024 para a educação básica, pois, no ensino superior, tivemos na década de 1990, o início do Exame Nacional de Curso, conhecido popularmente como Provão. Este instrumento foi aprimorado e atualmente consiste no Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Posteriormente, além do ENADE, foi publicada, em 2004, a Lei SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esta lei obriga as instituições de ensino superior a criarem uma comissão interna de avaliação, denominada de CPA e estabelece todas as dimensões da instituição que

ISBN: 978-85-8126-090-7

devem ser avaliadas e encaminhadas ao Ministério da Educação e Cultura – MEC. Na educação básica ainda não temos uma lei obrigando a avaliação institucional, mas o novo PNE aponta para essa direção.

5 Considerações finais

Diante do exposto, consideramos a necessidade da escola realizar sua avaliação institucional coletivamente, definindo critérios discutidos e aceitos pela comunidade escolar que possam complementar e destacar aspectos não contemplados nas avaliações externas de larga escala; ou seja, aliando indicadores quantitativos aos indicadores qualitativos, principalmente pela necessidade de enfrentamento da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de nossas escolas públicas. As avaliações externas, desde sua implantação, vêm contrariando as convicções pedagógicas defendidas por uma parcela significativa dos educadores, de que a avaliação é processual, diversificada e que deve ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Entretanto, neste estudo não há a pretensão de desprezar os resultados de avaliações externas como o SARESP. Torna-se necessário analisar os processos avaliativos, objetivando compreender seus limites, as consequências para o trabalho pedagógico em sala de aula, buscando reverter esse processo que tem comprometido ainda mais a aprendizagem dos alunos. Urge, também, identificar nos processos avaliativos suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir para a elaboração da avaliação institucional, de modo que as escolas possam cumprir com sua função de oferecer educação pública de qualidade para todos.

É com esta perspectiva do uso dos resultados das iniciativas avaliativas em curso no país, e não com a perspectiva de responsabilização dos profissionais da educação, que vamos criar condições para ampliar a qualidade do ensino de nossas escolas.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação:* para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, C. A. C. Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP. 2011. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.

ARCAS, P. H. Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] União.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CARNOY, M; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

DEPRESBITERES, L. *O desafio da Avaliação da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1989.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FERNANDES, Maria Estela Araújo. BELLONI, Isaura. *Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?* Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretarias de Educação, 2001 – Reimpressão: São Paulo, 2004.

FREIRE, L. R. S. C. SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C. Apresentação. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES/Unicamp [online], v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.

FISCHER, B.T.D. Avaliação da Aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.) *Avaliação em larga escala*: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010, p.37-49.

HERNANDES, E. D. K. Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP. 2003. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Marília, 2003.

HOFFMAN, J. M. L. *Avaliação*: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, J. C. *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.* 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

LAMMOGLIA, B. *O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da Rede Estadual de Ensino, 2013.* 1044f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

LEITE, D. *Reformas universitárias*: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, S.A.S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio*: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17, n.62, p. 109-134, jan./mar.2009.

LUCK, H. *Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola*. Campinas: Vozes, 2013;

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEIXOTO, J. S. *Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica:* SARESP em foco. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

PINTO, A. R. P. *Política pública e avaliação:* o SARESP e seus impactos na prática profissional docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Franca, 2011.

RAPHAEL, H. S. *Avaliação escolar*: em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RODRIGUES, J. D. Z. Implicações do projeto "São Paulo faz escola" no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental. 2010. 258f. (*Dissertação* em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. A nova lógica de gestão dos professores no Estado de São Paulo: quais as implicações para o trabalho docente? In: *Anais do XVI ENDIPE* – Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012.

RUSSEL, M.K. *Avaliação em sala de aula*: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SANTOS, U. E. *Implicações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) para o trabalho pedagógico em sala de aula:* o que dizem as pesquisas em educação. 2015. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

SÃO PAULO. *Resolução SE nº 27*, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SOUSA, C. P. (Org.) *Avaliação do Rendimento Escolar*. 6ªed. São Paulo: Papirus, 1997.

SOUSA. S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. *Revista de Educação AEC*, Brasília: ano 24, n.94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

_____. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). *Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. Avaliação colaborativa e com controle social. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, p. 65-76, 2013.

_____. Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas, Avaliação (UNICAMP), v. 19, p. 407-420, 2014.

WERLE, F. O. C. (Org.). *A avaliação em larga escala:* foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM ESCOLAS DE PERIFERIA: ENTRAVES E DESAFIOS

MARTINS, Cláudia R. de Camargo
Mestre pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE/UFU. Vice-Diretora E. M. Sebastiana Silveira Pinto. E-mail: camargoemartins@uol.com.br

MENDES, Olenir Maria
Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE/UFU

RESUMO

O presente artigo objetiva expor dados de uma pesquisa concluída, no âmbito do mestrado, apresentando aqui, especificamente, as análises tecidas a partir das observações do trabalho pedagógico de uma professora de 3º ano do Ensino Fundamental, cuja meta foi identificar as práticas avaliativas formativas, bem como, os limites e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os(as) discentes das classes populares. Durante o período de investigação, que ocorreu em uma unidade pública de ensino de periferia, na cidade de Uberlândia - MG, procuramos registrar todos os aspectos evidenciadores do processo avaliativo em sala de aula, descrevendo-os quanto aos momentos de avaliação formal, informal, formativa, clássica, punitiva, dentre outros. Embasamos este trabalho em pesquisadores como: Freire (1977), Fernandes (2006, 2009), Freitas (1991, 1995, 2005, 2007) e Villas Boas (2008). Em conformidade com a abordagem qualitativa e, de acordo com os questionamentos que nos induziram a este estudo, descrevemos a realidade educacional com vistas a compreender a função que a avaliação vem exercendo nos espaços escolares. Os estudos empreendidos nesta perquirição nos mostraram que, em face da realidade social das crianças, das limitações impostas pelas determinações do sistema vigente, da própria organização do

ISBN: 978-85-8126-090-7

trabalho escolar, dentre outros importantes aspectos que impactam na atuação docente, as práticas avaliativas formativas não se cumpriram integralmente na sala de aula observada. O que constatamos foram ações isoladas de uma professora tentando, insistentemente, fazer com que seus/suas alunos(as) aprendessem e não apenas memorizassem informações.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação formativa. Educação popular.

ABSTRACT

This article aims to expose data from a completed survey, as part of the master, presenting here, specifically, analyzes created from the observations of the educational work of a 3rd grade of elementary school teacher, whose goal was to identify the formative assessment practices, as well as the limits and possibilities of using evaluation as one of the means of significant learning assurance for the lower classes students. During the investigation, which took place in a public education unit of the periphery of Uberlândia, Minas Gerais, we tried to register all disclosing aspects of the evaluation process in the classroom, describing them as the moments of formal, informal, formative, classical, punitive, among others evaluations. We base this work on researchers as: Freire (1977), Fernandes (2006, 2009), Freitas (1991, 1995, 2005, 2007) e Villas Boas (2008). In accordance with the qualitative approach and according to the questions that led us to this study, we describe the educational reality in order to understand the role that evaluation has been exercising in school spaces. Studies undertaken in this perquisition have shown us that, given the social reality of the children, the limitations imposed by the determinations of the current system, the very organization of school work, among other important aspects that impact on teaching practice, the formative assessment practices were not fully fulfilled in the observed classroom. What we found were isolated actions of a teacher trying persistently make their students learn and not just memorize information.

Keywords: Evaluation. Formative Evaluation. Popular Education.

1 Introdução

O presente artigo objetiva expor dados de uma pesquisa concluída, no âmbito do mestrado, apresentando aqui, especificamente, as análises tecidas a partir das observações do trabalho pedagógico de uma professora de 3º ano de uma escola pública municipal, cuja meta foi identificar as práticas avaliativas formativas, bem como os limites e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os(as) discentes das classes populares.

Essa investigação ocorreu durante quatro meses numa unidade pública de ensino de periferia, na cidade de Uberlândia – MG. Nesse período, procuramos registrar todos os aspectos evidenciadores do processo avaliativo em sala de aula, descrevendo-os quanto aos momentos de avaliação formal, informal, formativa, clássica, punitiva, dentre outras, desenvolvidas pela professora Gardênia[1].

2 Referencial teórico

São incontáveis os problemas educacionais que afetam diretamente o modo como os(as) alunos(as) aprendem, principalmente aqueles(as) que se encontram em regiões ou setores periféricos excluídos. Podemos citar como exemplo as precárias condições materiais de estudos; as estruturas físicas inadequadas; o reduzido acesso aos bens culturais como teatro, cinema e bibliotecas; as políticas públicas ineficazes de combate à pobreza e à desigualdade econômica e social; os baixos salários do professorado; a ineficiência na formação de professores; o aligeira-

[1] Nome fictício

ISBN: 978-85-8126-090-7

mento da escolaridade; os currículos desarticulados à realidade escolar; a desestrutura familiar; dentre outros.

Diante dessa lógica, em muitas escolas os resultados da avaliação foram e são utilizados para estabelecer uma classificação do(a) aluno(a) e para discipliná-lo(a) fortemente, no tocante aos valores e atitudes que a escola julga serem imprescindíveis. Aqueles(as) que não aprenderam continuaram e continuarão à margem do processo educativo, uma vez que, nos programas/planejamentos educacionais não há retomada e/ou redirecionamento daquilo que não foi aprendido. Nesse contexto, há a naturalização da responsabilização individual pelos fracassos e resultados insatisfatórios, transferindo-se, para os(as) estudantes, a culpa única e exclusiva por não conseguir alcançar determinados números ou conceitos. Freitas afirma que "A avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola". (FREITAS et al., 2011, p. 9).

Além dos apontamentos anteriormente descritos, Villas Boas (1993) pontua que a escola destinada aos pobres não considera as diferenças materiais e culturais existentes entre as camadas sociais. Assim, ensina a todos da mesma forma. Essa desconsideração produz, entre os menos favorecidos, sentimento de impotência e de incapacidade de acompanhar determinado grupo. Logo, a avaliação reforça esse comportamento de inferioridade, ao publicar aquilo que o(a) aluno(a) não conseguiu alcançar, naturalizando-se, dessa forma, a culpa pelo fracasso.

Uma alternativa diante das limitações impostas e dos embates apresentados se encontra na "*tomada de consciência* a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico" (FREITAS, 1991, p. 263); na desconstrução da utilização da avaliação como

meio de exclusão social, colocando-a como "instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não alienálo". (FREITAS, 1991, p. 264).

Fernandes (2006), por exemplo, apresenta uma perspectiva teórica baseada na concepção de Avaliação Formativa Alternativa (AFA), na qual o ato de avaliar se coloca a serviço da e para a aprendizagem dos(as) estudantes, informando aos atores envolvidos os êxitos e as dificuldades do processo pedagógico, permitindo *feedbacks*, autorregulação, retomadas e possibilidades de avançarem e aprenderem efetivamente os conhecimentos trabalhados. Nessa concepção, devem-se considerar os diversos condicionantes que envolvem o fazer docente e discente. As contribuições de Fernandes visam superar a tripartição entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Defendemos, ainda, que a avaliação desenvolvida com uma outra "feição" (SORDI; LUDKE, 2009), fundamentada em princípios éticos de igualdade de oportunidades a todos(as), reveste-se de uma grande importância no trabalho pedagógico ao fomentar situações de aprendizagem que levam o indivíduo a estabelecer as pertinentes conexões entre aquilo que está sendo ensinado e vivido. Ensinar, nessa perspectiva, representa promover ações pedagógicas planejadas intencionalmente para ajudar os(as) discentes a superarem seus limites/suas dificuldades e, ao mesmo tempo, é comprometer-se com um ensino que perpassa por aspectos relevantes de nosso cotidiano, como: o político, o econômico e o social. Essas descrições simbolizam o que entendemos por ensino contextualizado e politizado, por aprendizagem significativa e por avaliação com vistas a promover as aprendizagens discentes.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Procedimentos metodológicos

Na tentativa de compreendermos os limites e as possibilidades de se avaliar formativamente alunos(as) de escolas municipais, residentes em áreas socialmente excludentes da cidade de Uberlândia – MG e, em conformidade com a pesquisa qualitativa, organizamos esta pesquisa contemplando etapas como: estudo do estado da arte sobre avaliação formativa; conceituação de periferia como viés de desigualdade, analisando as condições de vida dessa população; mapeamento dos registros sobre avaliação nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais inseridas num contexto de exclusão social; análises das respostas de um questionário respondido pelas professoras da escola previamente selecionada, cujo objetivo foi escolher a professora que teria sua prática docente observada por nós; e, finalmente, os nossos estudos a partir da observação do trabalho pedagógico e avaliativo da professora pesquisada.

Procuramos, constantemente, respostas para a questão-mestra que impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, que foi: Até que ponto as práticas avaliativas se colocam a serviço da aprendizagem? Para entendermos o fenômeno estudado, procuramos relacionar as conexões existentes entre a lógica do plano macro e a do plano micro, ao analisarmos as imbricações entre a atuação do Estado e do Capital no domínio de nossa sociedade e as consequências dessas tramas para a esfera educacional, principalmente, a pública e de periferia.

Após o processo de tabulação dos dados e análises tecidas, direcionamo-nos ao trabalho cotidiano da professora selecionada para nossa pesquisa. Acompanhamos, por meio de observação sistemática, com gravação de áudio e com produção de relatórios descritivos/diários de campo, a rotina pedagógica da docente

durante quatro meses, observando suas estratégias, seu planejamento e, principalmente, sua atuação no que se refere às práticas avaliativas formativas. Além disso, pudemos investigar outros condicionantes que podem afetar fortemente o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como, por exemplo, as condições físicas e materiais, os reduzidos espaços de convivência coletiva, as interferências e os desdobramentos das políticas públicas pouco eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) matriculados(as) na escola pesquisada, dentre outros.

4 Resultados e discussões

Ao confrontarmos as práticas pedagógicas da professora Gardênia com o alicerce teórico desta pesquisa, obedecendo o percurso metodológico traçado, percebemos, ao longo das observações, vários impasses que funcionam como limites para uma ação mais formativa, direcionada à aprendizagem, como: a organização do trabalho pedagógico da escola impõe a fragmentação e a descontextualização curricular sem que haja diálogo entre as ciências; a estrutura física e material da escola constrói o isolamento entre as salas de aula e as demais dependências da escola, criando, assim, "ilhas" de ensino; a inexistência de políticas públicas eficazes que atendam qualitativamente as necessidades de alimentação, emprego, saúde, moradia, segurança e educação de qualidade; as salas de aula com número extremamente expressivo de alunos; a formação continuada precária no tocante às necessidades docente e discente; a reduzida participação familiar na vida da criança, transferindo-se, dessa forma, à escola, a responsabilidade integral pela educação do estudante; o trabalho solitário da professora em sala; e as cobranças externas, no que se referem aos índices como o do IDEB, que acabam impondo

ISBN: 978-85-8126-090-7

um modelo de avaliação com o propósito de a escola alcançar um determinado resultado numérico. Essas foram algumas das situações emblemáticas percebidas nesta pesquisa.

Neste trabalho, comprovamos a discordância entre os conteúdos programáticos e as aprendizagens quando observamos alguns textos do livro didático da turma da professora Gardênia. Em uma determinada aula, ela utilizou um texto, intitulado "A Raposa e o Corvo", cuja aparição de palavras de natureza gramatical complexa para a faixa etária e para a realidade das crianças mostrou-se desoladora. Nesse texto, havia palavras como: matutar, apoderar, estonteante, proclamada, dentre outras. Ora, tratava-se de uma turma notoriamente com dificuldades no processo de leitura e escrita.

Esse dia de trabalho foi proveitoso no sentido de propiciar momentos de pesquisa. Entretanto, se tal professora não tivesse a sensibilidade de perceber a necessidade de pesquisar sobre o significado das palavras, esse período escolar teria sido um momento extremamente desvantajoso ou desperdiçado para as crianças que deixaram suas casas e foram à escola. Percebemos a resistência da professora Gardênia em trabalhar com os livros didáticos, cujos textos, na maioria das vezes, se mostravam repletos de palavras e frases gramaticalmente complexas, que não pertenciam ao universo cultural das crianças.

As práticas avaliativas da professora não se mostraram punitivas. Em momento algum, observamos falas que utilizassem a avaliação para regular comportamento indisciplinado ou que tivesse conotação pejorativa. Apesar da "boa vontade" da professora, vimos que as condições de trabalho se mostraram como maior impedidor de melhoria nos processos. Sala de aula com estrutura física pequena, alunos(as) com sérias dificuldades de aprendizagem, com sinais de incúria (precária higiene pessoal,

sonolência excessiva, pediculose, materiais escolares em péssimas condições, com assomo de violência, elevado grau de dependência da merenda escolar para se alimentarem), a dupla jornada de trabalho enfrentado pela professora, entre outros tantos problemas, que implicavam num ensino possível e numa relativa aprendizagem discente.

Um outro fator limitador à prática formativa, foi o número expressivo de alunos (as) na sala da professora Gardênia. Embora ela se desdobrasse para atendê-los(las), o quantitativo de trinta alunos(as) impedia que as necessidades educacionais fossem atendidas, principalmente considerando as deficiências de aprendizagem ali apresentadas. A professora caminhava constantemente pela sala para sanar dúvidas, conferir cadernos e observar o empenho de cada um. Entretanto, o cansaço era evidente.

A organização do trabalho pedagógico, em escolas para as classes populares, é "desenhada", como Freire (1977) descreveu sabiamente, isto é, conhecimentos são depositados diariamente nos alunos. Se conseguirão absorvê-los ou não, diante das precárias condições, isso já é outra história.

A professora Gardênia descreveu a sua atuação docente como sendo interdisciplinar. Numa mesma atividade, ela fazia ligações entre as diversas disciplinas, como por exemplo, conseguiu unir em uma questão conteúdos de Ciências e de Língua Portuguesa, solicitando a escrita de nomes de dez seres vivos que tivessem encontros vocálicos. Observamos que tais ligações disciplinares ocorreram cotidianamente durante nosso tempo de observação do seu trabalho. Não podemos afirmar se tal prática docente era efetivamente interdisciplinar, mas o que observamos, foi a sua permanente tentativa de rompimento com um ensino pautado na divisão das disciplinas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Apesar de tentar desenvolver um trabalho rompendo com essa lógica, sentimos a dificuldade da professora em trabalhar numa vertente denominada interdisciplinar. Sua prática docente enfrentava dificuldades, pois historicamente a dinâmica escolar advém de uma cultura tradicional. As próprias crianças, inicialmente, sentiram dificuldade em utilizar cadernos integradores das disciplinas; alguns pais também questionaram e pediram explicações para entenderem sobre o trabalho da professora; as colegas de trabalho também questionaram quanto à dificuldade de ensinar integrando as áreas dos conhecimentos, ou seja, Gardênia precisou ser convicta na sua decisão de desenvolver o seu trabalho. Sobre isso, Freitas pontua que "[...] a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior". (FREITAS, 1995, p. 111).

Nos processos avaliativos, pontuamos o seguinte: durante os meses observados, presenciamos certa diversificação de instrumentos avaliativos; a prática da avaliação informal ao longo de todas as aulas, baseada na participação dos alunos e na execução das tarefas de sala; a revisão de alguns conteúdos; e o combate a qualquer tipo de comentário pejorativo entre os(as) estudantes.

Os instrumentos avaliativos utilizados pela professora Gardênia, em nosso tempo de observação, referiram-se ao caderno de avaliações, às atividades e provas integradoras de disciplinas, ao uso de caderno de ditados, às tarefas de casa e de sala de aula, a algumas pesquisas realizadas e aos relatórios produzidos pelos(as) alunos(as) sobre o acompanhamento do crescimento das plantas, realizados a partir do conteúdo de Ciências.

A rotina diária da sala de aula era basicamente formada por situações como: num primeiro momento, professora e alunos(as) faziam uma oração, proferida por um(a) aluno(a) e, em seguida, sentavam-se nas carteiras que continham seus nomes e começavam as atividades. A professora passava a atividade no quadro ou entregava uma folha fotocopiada e explicava aquilo que era para ser feito. Enquanto as crianças executavam a atividade, a docente chamava um a um à sua mesa, ou ela mesma se deslocava até cada carteira, fosse para auxiliar os(as) alunos(as) que estavam com dificuldades, para tomar leitura ou, ainda, para ajudá-los(las) na compreensão das atividades solicitadas.

De acordo com a professora, ela etiquetou as carteiras com os nomes dos(as) alunos(as) para facilitar a organização da sala e para auxiliar no processo de escrita do próprio nome do(a) discente. Na maioria das vezes, as carteiras encontravam-se enfileiradas. Algumas vezes, eram organizadas em duplas e, raramente, em grupo. O espaço físico era notadamente pequeno – os dois armários (um para a professora Gardênia e outro para a professora do turno da tarde), as carteiras das crianças e a mesa da professora ocupavam todo o espaço da sala.

Um dado importante observado foi a sonolência das crianças. Quase todos os dias de nossa observação, encontramos muitos alunos com pouca disposição física para estudar, em razão do sono apresentado. Alguns discentes nos diziam: “Tia, queria tanto dormir mais um pouco” ou “Ontem assisti o filme da Tela Quente, agora tô com sono”. O horário do turno da manhã iniciava-se às 7 horas, entretanto, praticamente um terço do grupo adentrava a sala às 7h10m. Constantemente, a professora Gardênia enviava bilhetes às famílias solicitando que observassem os horários dos(as) filhos(as).

No âmbito do planejamento da professora, era composto de um fichário contendo minuciosamente tudo o que ela havia

ISBN: 978-85-8126-090-7

planejado trabalhar com os(as) discentes, diariamente, em folhas digitadas. Quando não conseguia cumpri-lo, ela marcava onde havia parado para, no dia seguinte, retomá-lo. Várias vezes, presenciamos o fato da professora não conseguir executar seu planejamento na íntegra.

No que se refere aos métodos de exposição do conteúdo utilizados por essa docente, durante o tempo de observação, notamos que, apesar de a professora tentar romper com uma prática pedagógica historicamente pautada na centralidade da fala do professor, os métodos utilizados por ela não se distanciaram muito daqueles que denominamos de conservadores. A professora expunha o conteúdo, explicava, demonstrava ou exemplificava relacionando o conteúdo aos conhecimentos prévios das crianças e, em seguida, questionava o grupo sobre o estudado. O diferencial em sua prática, talvez, esteja no fato de permitir a participação de seus alunos, que faziam perguntas ou demonstravam dúvidas, sem nenhum constrangimento. Observamos que durante as suas aulas, 100% das vezes, foram utilizados os passos anteriormente descritos, isto é, exposição oral do conteúdo, explicação e/ou demonstração e participação dos alunos com questionamentos.

Sobre a avaliação formal, a professora organizou seu trabalho e das crianças contemplando o uso de um caderno de avaliação, no qual os testes, as bimestrais e os trabalhos aplicados eram colados e refeitos, desde o início do ano. Em vez de entregar um envelope bimestralmente aos pais e/ou responsáveis, contendo as atividades que foram avaliadas, as crianças organizavam suas atividades nesse caderno. O objetivo, segundo a professora, era acompanhar a evolução da aprendizagem dos(as) discentes. Por meio do caderno de atividades avaliativas, conforme a pesquisada nos relatou, era possível observar o progresso concernente

aos conteúdos trabalhados, de modo a perceber se o(a) aluno(a) avançou na escrita, na leitura, na interpretação de textos ou enunciados matemáticos, se conseguiu aprender a resolver problemas, se havia aprendido questões sobre o bairro onde morava, sobre a utilização dos documentos pessoais, dentre outros, ou seja, se aprendeu aquilo que foi trabalhado.

Ao final de cada bimestre, a professora colava nesse caderno um *feedback*, digitado com o nome da criança, pontuando os aspectos positivos e os que necessitavam de maior atenção.

A distribuição das notas, na escola Tucano[2], ocorre, a partir do 3º ano, bimestralmente, sendo que, ao processo, é atribuída maior valoração do que ao produto. Por exemplo: os dois primeiros bimestres valem vinte pontos cada um. Ao processo, são destinados doze pontos e ao produto, oito pontos. Os dois últimos bimestres são valorizados em trinta pontos cada um, sendo que o processo recebe dezoito pontos e o produto, doze. O processo, na escola Tucano, refere-se às atividades executadas em sala de aula; aos trabalhos realizados em sala e em casa; à participação; à realização das tarefas de casa; dentre outros. O produto refere-se à prova bimestral. Ao final de cada bimestre, a professora Gardênia entregava aos pais e/ou responsáveis um boletim contendo as notas de cada aluno(a) no processo e no produto e pontuava os aspectos carentes de melhorias no processo de aprendizagem.

Observamos, na prática avaliativa da professora Gardênia, indícios de tentativa de mudança no tocante ao trabalho pedagógico desenvolvido. Entretanto, em face da conjuntura escolar, percebemos que o campo das mudanças se limitou às ações pontuais do trabalho dessa docente. Não presenciamos uma comunicação entre professora e supervisora, que demonstrasse

[2] Nome fictício

ISBN: 978-85-8126-090-7

preocupação com as aprendizagens discentes, no sentido de delinear metas e ações que pudessem auxiliar os(as) estudantes com dificuldades.

Muitas vezes, presenciamos a professora criar situações para que as crianças com as tarefas de casa incompletas as fizessem, em sala de aula. Citamos, como exemplo, os momentos em que o grupo tinha aulas de informática. Nessas circunstâncias, os(as) alunos(as) que não haviam feito as tarefas de casa ficavam com a professora numa mesa separada para realizarem-nas. A professora Gardênia, também, levava-os(as), em algumas ocasiões, para os módulos de cinquenta minutos que ela tinha semanalmente. Em vez de participarem das aulas especializadas, os(as) discentes acompanhavam a docente na sala dos professores. Esses módulos referem-se à carga horária a ser cumprida na escola, destinada ao atendimento aos pais e/ou repasses da supervisão à professora.

Essa estratégia, criada pela professora Gardênia, acabava por punir seus/suas alunos(as), privando-os de momentos importantes de aprendizado, como o uso dos computadores do laboratório de informática, das aulas de Educação Física e de Artes, etc. De acordo com a professora, seriam nessas ocasiões que ela poderia ajudar seus/suas alunos(as) na realização das tarefas.

Sobre a avaliação informal, verificamos que, cotidianamente, a professora realizava sua avaliação sobre a conduta (respeito aos outros, tarefas realizadas, pontualidade na entrega de trabalhos, cumprimento de regras, etc.) e a participação de cada aluno(a). Ela cobrava insistentemente a realização e a dedicação nas tarefas propostas e anotava em seu caderno aquilo que havia observado.

No caso da professora Gardênia, observamos seu esforço em estabelecer relações de convivência e solidariedade com e en-

tre seus/suas alunos(as), de modo que o ambiente, mesmo permeado de problemas, apresentasse uma atmosfera positiva. O grupo formado por trinta alunos(as) era notavelmente fraco em aprendizagem. Trouxeram, dos anos anteriores, graves problemas de leitura e escrita. Percebemos que alguns/algumas liam juntando as sílabas e, ao final da palavra, já não sabiam o que haviam lido, e ainda não conheciam todas as consoantes, não sabiam escrever seu sobrenome corretamente, não conheciam os numerais de acordo com os pré-requisitos do ano em que estavam cursando, dentre outros. O desgaste nesse processo era visível.

Também havia uma prática de troca de cadernos entre os(as) alunos(as), para a correção das tarefas executadas. Conforme a professora corrigia no quadro, os(as) estudantes acompanhavam a correção e observavam no caderno do(a) colega se o exercício estava certo. Inclusive, em uma dada circunstância, um menino disse ao outro que estava com seu caderno "Cuide bem do meu caderno, ele vale ouro!".

Dos recursos materiais utilizados pela pesquisada, destacamos a lousa e o giz como sendo os mais recorrentes na prática da professora. Registramos que, em 58% dos dias observados, presenciamos a professora recorrer ao uso do quadro e do giz para explicar aquilo que os alunos deveriam aprender ou fazer. Em seguida, apareceu representando 14% do total de recursos utilizados, o item outros. Como outros, especificamos a utilização de músicas, palitos de picolés, sementes diversificadas e filmes. Posteriormente, apareceu o uso dos computadores do laboratório de informática, representando 13% dos recursos materiais. Os livros da biblioteca apresentaram-se em quarto lugar, com 9% de representatividade de recurso utilizado. Em seguida, apareceu o projetor de mídias, com 3% e, por fim, o livro didático, representando 2% dos recursos materiais utilizados por essa

ISBN: 978-85-8126-090-7

professora. Isso significa que o seu trabalho não se prendeu ao uso de livro didático.

No que concernem as atividades executadas em sala de aula, observamos algumas como, por exemplo, o ditado de palavras. Um determinado(a) aluno(a) era chamado à mesa da professora e ela ditava dez palavras a ele(a). Depois, juntos(as), faziam a correção. Em seguida, a criança ditava as dez palavras para o grupo de alunos, recolhia as folhinhas e levava-as para casa para posterior correção. Para a correção, o(a) aluno(a) usava lápis de cor, assinalando certo ou errado. Num campo específico do papel, havia espaço para descrever o número de acertos e de erros. Depois, num outro dia, a criança devolvia os ditados aos colegas e cada um deles colava a folhinha no caderno de ditados. Posteriormente, havia correção no quadro. A professora escrevia as palavras e indagava sobre a forma correta de escrevê-las. Cada aluno(a) copiava novamente as palavrinhas ao lado do ditado colado. Essa era uma das atividades avaliadas e desenvolvidas semanalmente pela professora, e considerada como parte do processo de aprendizagem.

No transcorrer do processo de observação desta pesquisa, notamos que Gardênia andava constantemente pela sala de aula. Em poucas ocasiões, vimos tal professora sentada em sua cadeira. A docente também pedia aos(às) alunos(as) com facilidade de aprendizagem que ajudassem os(as) colegas que estavam com dificuldades. Era uma atmosfera de trabalho cansativa, porém colaborativa. Alguns/algumas discentes, ao final do primeiro semestre, apresentaram progresso significativo no tocante à aprendizagem, pois já conseguiam escrever pequenos textos com coerência e coesão de ideias.

Verificamos, ao longo do processo de observação que, em algumas ocasiões, a professora agia quase que intuitivamente

para ajudar alguns alunos. A escola ofertava o Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) aos/às alunos(as) que necessitavam de reforço escolar. Entretanto, durante o período em que estivemos observando o trabalho da professora, esse tipo de atendimento estava suspenso, pois a Prefeitura estava realizando cortes nos orçamentos da Educação. Obviamente, quando se há necessidade de redução de gastos públicos, a camada mais necessitada é a mais atingida. Com isso, a professora tinha de desenvolver ações ou estratégias solitárias para minimizar as deficiências de aprendizagem dos(as) estudantes.

A dimensão das sanções impostas pelo regime capitalista é facilmente notável quando observamos o trabalho das escolas para os menos favorecidos. São massas de pessoas que, obrigatoriamente, se aglomeram, diariamente, em uma sala de aula para ouvirem ensinamentos que se desvinculam de suas realidades. No caso da professora Gardênia, observamos a tentativa de romper com essa lógica. Inúmeras vezes retomou o conteúdo trabalhado, prestou assistência, na medida do possível, aos discentes com dificuldades, regularmente tentou diversificar as estratégias, promoveu um clima de otimismo em relação à aprendizagem das crianças, etc. Percebemos que, mesmo com todos os problemas ora descritos, as práticas pedagógicas dessa professora estavam vinculadas a um "olhar" crítico e solidário diante das necessidades dos(as) seus/suas alunos(as).

5 Considerações finais

Infelizmente, este estudo nos mostrou que avaliar para aprender (FERNANDES, 2009) ainda necessita de muitas mudanças na conjuntura escolar. A escola que é ofertada às camadas mais necessitadas precisa, necessariamente, passar por transfor-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mações, que vão desde as concepções de sujeito, de educação e de sociedade que tem, até mesmo no que tange às edificações, às condições materiais dos discentes e salariais do professorado. Pensar em mudanças implica em compromisso coletivo de todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, seria ingênuo de nossa parte descrever a prática avaliativa da professora Gardênia como sendo completamente diferente das demais que usualmente conhecemos.

Existem, no trabalho dela, aplicação de provas, pontuação, organização do espaço físico de modo conservador (fileiras), dentre outros. Entretanto, observamos que, dada a realidade que nos é imposta, em face da lógica imperativa dentro de nosso regime social, essa professora empenhava-se para ensinar, com compromisso, àqueles(as) alunos(as) da periferia, dedicando-se e criando algumas condições para que relacionassem alguns conteúdos com as experiências de vida que traziam.

O que observamos, na verdade, foram ações isoladas de uma professora tentando, insistentemente, fazer com que seus/suas alunos(as) aprendessem e não apenas memorizassem informações. Tratou-se de uma árdua batalha, já que os objetivos da escola, as diretrizes curriculares e, consequentemente, a avaliação, estavam postos dentro da lógica de classificação dos aptos e inaptos e da exclusão social. Trabalhar na contramão desse sistema é trazer para si uma luta que requer fôlego e otimismo, no sentido de acreditar e de se conscientizar de que todos(as) podem e devem aprender.

Referências

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender*: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, Braga, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira; Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 12, n. 39, p. 263-285, 1991.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

_____. *et al*. *Avaliação Educacional*: caminhando pela contramão. 3. ed. Petróplis: Vozes, 2011.

SORDI, Mara R. L. de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. *Revistas Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 8, p. 109-129, 1993.

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ISBN: 978-85-8126-090-7

REPERCUSSÃO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIANTE PERCEPÇÃO DOCENTE

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisadora na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Professora e coordenadora de cursos da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/FVJ/Capes. E-mail: deboraldyane@hotmail.com

FILHO, Nicolino Trompieri
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor Adjunto IV. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixos Avaliação do Ensino-Aprendizagem e Avaliação Curricular. Orientador de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação – FACED/UFC. E-mail: trompieri@hotmail.com

BRAGA Adriana Eufrásio
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta I. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Orientadora de Mestrado da Faculdade de Educação – FACED/UFC. E-mail: adrianaufc@yahoo.com.br

MENEZES, Lídia Azevedo de
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão e Docência na Educação Superior da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora/orientadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: lidia_educaçao@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo resulta de um recorte de dissertação de mestrado que se debruçou sobre a experiência desenvolvida pelo Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Jaguaruana (SADEJ), no estado do Ceará, nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental do referido município no período de 2011 e 2012. A pesquisa teve por objetivo avaliar a importância do monitoramento da qualidade educacional pelo uso de resultados da avaliação externa na repercussão dos indicadores aferidos pelo SADEJ na prática pedagógica, sob a ótica docente. Fundamentou-se em autores como Vianna (2000), Depresbiteris (1989), Cerminaro (2010). Considerou-se o impacto do SADEJ no cenário escolar,

discutindo-se as possibilidades de intervenção na prática pedagógica em busca da qualidade da educação, frente ao monitoramento dos resultados em função da gestão da aprendizagem, ressaltando-se as contribuições do processo desenvolvido para a melhoria dos indicadores de rendimento aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Prova Brasil. Em razão da natureza do objeto investigado, a metodologia desenvolveu-se pela abordagem qualitativa. O estudo de campo foi realizado nas escolas públicas municipais da cidade de Jaguaruana – CE. Para a coleta dos dados, utilizou-se questionários semiestruturados, além dos indicadores obtidos no IDEB e na Prova Brasil, nos períodos de 2009 a 2011. Os resultados apontaram crescimento significativo nos índices de desempenho dos alunos em avaliações estandardizadas após a execução do SADEJ no município, visíveis por intermédio das taxas de crescimento desses indicadores nas escolas, bem como nas falas dos sujeitos investigados.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho. Ensino Fundamental. Prática pedagógica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This paper is a piece of a masters dissertation addressing the results of a study in the city of Jaguaruana (SADEJ), based on the educational evaluation system applied in public elementary schools between 2011 and 2012. It aims to evaluate the importance of monatering the quality of education through the use of external evaluation results based on the indicators measured by SAJED, paying attention to the teachings practice by the teachers' perspective of view. It was based on authors such as Vianna (2000), Depresbiteris (1989), Cerminaro (2010). It was considered the impact of the results in the school setting discussing the possibilities of intervention in the teachings practice searching for educational quality monitoring the results in accordance with learning management, emphasizing the contributions of the process developed to improve the indicators performance required by IDEB and Prova Brazil. This paper was based on a qualitative methodology. The field test was applied in public schools of Jaguaruana City – Ceará. To collect the information we used semi-structured questionnaires and the indicators obtained from IDEB and Prova Brazil since 2009 to 2011. The results point to a significant growth in the indicators of students performance when they are tested after the execution of SAJED tests. They are visible when we observe the growth rates of these indicators in schools and in the speeches of the people tested.

Keywords: Performance Evaluation. Elementary School. Teaching practice.

1 Introdução

Este artigo é fruto de um recorte de pesquisa empírica concluída em 2013 e extraída da dissertação intitulada: O Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Jaguaruana – CE (SADEJ) para a Prática Pedagógica, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O SADEJ foi um Sistema que avaliou o desempenho escolar dos discentes no período de 2010 a 2012 e sua idealização partiu de um grupo de três professores que atuaram, nesse período, como técnicos da Secretaria da Educação, do município supracitado, com a finalidade de obter indicadores de desempenho dos estudantes em paralelo com o conhecimento do professor sobre sua turma, que respaldassem as ações interventivas de caráter administrativo e pedagógico oriundas do Departamento de Ensino, junto às escolas da rede e aos professores, com o intuito de melhorar os resultados de aprendizagem do alunado.

A evolução dos indicadores educacionais e, consequentemente, da aprendizagem discente se constituem, até hoje, em um dos desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. Nesse sentido, há de se considerar a importância da complexidade que está envolvida na ação avaliativa associada aos índices insatisfatórios no desempenho de escolares.

Pesquisas apontam que ainda existem resultados insatisfatórios nos desempenhos dos alunos da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática (UNESCO, 2015).

A razão deste estudo idealizou-se pela necessidade de compreensão de como a utilização de resultados de avaliações pode impactar na prática pedagógica nas escolas e o que esse impacto representa nos indicadores de qualidade educacional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O relatório da Unesco (2012) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, "Educação: um tesouro a descobrir", defende a importância de se estabelecer relação entre os resultados de avaliações e a formação dos professores, de modo que a aprendizagem se efetive e se traduza em indicadores positivos em todas as etapas de ensino.

A análise dos resultados apresentados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por etapas de ensino, revela que a evolução positiva apontada aos anos iniciais do Ensino Fundamental é impactada pelo menor crescimento nos anos finais do Ensino Fundamental e pela estagnação da evolução do indicador no Ensino Médio.

Partindo-se dessa análise, originou-se o problema de pesquisa: a intervenção sobre a prática pedagógica docente mediante monitoramento e uso dos resultados do SADEJ contribuiu para a melhoria do processo ensino-aprendizagem?

Para encontrar resposta para o questionamento, este estudo desenvolveu-se à luz de Vianna (2000), que atenta para o fato de se refletir sobre a medida da qualidade educacional e associa a avaliação ao processo de tomada de decisão; de Depresbiteris (1989), ao destacar que a atividade avaliativa é enriquecida quando está associada à tomada de decisão com vistas ao aperfeiçoamento, e de Cerminaro (2010), ao defender que a avaliação pode cumprir atividades diversas.

Discutir a avaliação na proposta de se perceber os impactos no campo pedagógico, sobretudo, requer que se analisem os processos que guiam a ação pedagógica na ótica dos professores.

Foram visitadas todas as unidades escolares no município de Jaguaruana que participaram da aplicação do SADEJ, no total, 21(vinte e uma) escolas da rede municipal de ensino.

Incluiu-se ainda neste estudo, os resultados advindos do SADEJ, do IDEB e da Prova Brasil dos alunos matriculados no

Ensino Fundamental em todas as escolas pertencentes à rede municipal de Jaguaruana, totalizando 4084 integrantes distribuídos pelos turnos diurno e noturno nas supracitadas unidades de ensino, pelas quais foi proposta uma análise para avaliar as evoluções dos indicadores e as contribuições do uso de resultados avaliativos na aprendizagem dos alunos no ensino fundamental.

Compreendeu-se que a construção da aprendizagem na educação básica, a definição de políticas públicas na gestão da educação e na qualidade do currículo perpassa não somente por práticas pedagógicas inovadoras e efetivas, mas se alicerça nas múltiplas relações e interações entre docentes e discentes, além do espaço físico propício ao ensino e à gestão da aprendizagem pelo monitoramento e uso dos resultados.

2 Avaliação em larga escala e o Aperfeiçoamento Pedagógico

A discussão acerca do uso dos resultados obtidos nas avaliações externas surgiu a partir da preocupação com os índices que apresentam o diagnóstico da qualidade educacional, tendo em vista que a valorização da informação que afere o desempenho escolar, por meio de exames estandardizados, se associa às políticas públicas para financiamento da educação no Brasil.

Nesse contexto, o crescimento dos índices de repetência e de evasão na escola simboliza o fracasso escolar, recebem maior atenção e influenciam debates e discussões para a compreensão dos problemas existentes, além de servir de subsídio para análise no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam contribuir para a superação do fracasso identificado. Uma das estratégias mais comuns é a criação de sistemas próprios de avaliação, como ocorreu no Município de Jaguaruana, com a criação do SADEJ.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A busca da qualidade educacional exige projetos de avaliação e estratégias pedagógicas que apresentem boa relação custo-benefício, na perspectiva da necessidade de se justificar os investimentos financeiros destinados à educação.

Essa conjuntura requer que se utilizem os resultados das avaliações para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Esse uso, de acordo com Carvalho (2013), passa a se constituir como um mecanismo potente, pois o uso dos indicadores obtidos representa uma parte integrante do monitoramento que se propõe, em função do planejamento e replanejamento de ações que contribuam para um ensino efetivo e para a melhoria da aprendizagem, pois ao monitorar o desempenho, o resultado encontrado é compreendido como guia que orienta para o estabelecimento de metas e prioridades, como também facilita a análise de qual ação é necessária para superar as deficiências identificadas.

Corroborando com a discussão, Bauer (2010, p. 323) acrescenta que o gerenciamento – racionalização da proposta educacional e controle da prática educativa – é orientado "pelos resultados obtidos por meio de indicadores de *performance* e do cumprimento de objetivos previamente determinados pelos centros decisores do governo". Entretanto, Gatti (2009, p.10) reforça que:

> Algumas administrações públicas da educação mostraram interesse nesses estudos, mas, sem continuidade, nem em relação a equipes que se formavam, nem em relação aos estudos. A descontinuidade em políticas tem sido uma marca nas gestões públicas no Brasil, aliás, não só em relação aos estudos avaliativos, como a todos os aspectos de iniciativas de administrações anteriores.

Ante ao exposto, os sistemas avaliativos no contexto escolar brasileiro, sejam de competência federal, estadual ou municipal, justificam suas criações pela busca de informações fide-

dignas que representem a realidade investigada e que sirvam de subsídios para melhorar a qualidade nos serviços educacionais.

Cerminaro (2010, p.11) destaca a importância de se compreender que "a avaliação que ocorre dentro dos espaços de formação possui múltiplas facetas, inúmeros significados, mostrando-se de variadas formas, podendo cumprir ou ocultar finalidades diversas".

A multiplicidade de dimensões refletem perspectivas diversificadas dos consensos e contrassensos que impactam nos desempenhos verificados. Enfim, tão importante quanto o ato de avaliar é desenvolver o aspecto pedagógico do sistema de utilizar os resultados de forma a contribuir na busca de superação para os problemas detectados que tornam o ensino ineficiente e ineficaz e a aprendizagem insatisfatória.

2.1 Avaliação em larga escala na perspectiva do SADEJ

O SADEJ foi implantado na rede municipal de ensino de Jaguaruana, no estado do Ceará, em 2010, como instrumento diagnóstico que teve a finalidade de identificar, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o desempenho escolar em que se encontrava cada unidade escolar, tendo como parâmetro as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os resultados de desempenho dos alunos e o conhecimento do professor sobre sua turma (CARVALHO, 2013).

A intenção foi de construir um instrumento avaliativo que subsidiasse ações interventivas, tendo em vista a necessidade de superação das dificuldades pedagógicas e administrativas no campo educacional que impactavam negativamente o desempenho dos escolares naquele momento.

Diante disso, o diagnóstico se constituiu elemento norteador para o Departamento de Ensino da Secretaria de Educação

ISBN: 978-85-8126-090-7

Municipal, pois favoreceu "[…] a definição de metas e ações pedagógicas e administrativas para o aperfeiçoamento de todo o Sistema Educacional do Município, reconhecendo a necessidade de engajar o professor na proposta avaliativa." (JAGUARUANA, 2010).

A função de prestação de contas dos Sistemas pode ser amenizada quando estes compreendem que é fundamental diagnosticar, recorrendo à percepção dos professores acerca de seus espaços de atuação e se utilizar, também, desses resultados para tomar decisões que induzam ao aperfeiçoamento dos profissionais em exercício.

3 Procedimentos metodológicos

A caracterização da pesquisa, quanto à abordagem, desenvolveu-se através da condução qualitativa. Em relação à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto de estudo, a pesquisa apresentada classificou-se como pesquisa de campo.

O universo da pesquisa, professores em exercício da docência no Ensino Fundamental no ano de 2012, constituiu-se inicialmente de 170 sujeitos, porém, no desenvolvimento da pesquisa houve ampliação desse universo nas escolas públicas municipais em Jaguaruana-CE, em virtude da realização de contratos e/ou ampliações de carga horária docente para suprir a demanda estudantil, passando a constituir um total de 184 professores.

Do universo estatístico de 184 professores em exercício na atividade docente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da experiência avaliativa do SADEJ, foi extraída, de forma aleatória, uma amostra que correspondeu a 129 respondentes, sendo que a maioria, mais precisamente 74% eram do sexo feminino, 81% com vínculos empregatícios de caráter efeti-

vo, 68% distribuídos em unidades de ensino pertencentes à zona rural; 69,7% tem experiência na docência com tempo de serviço maior do que sete anos, e 43% dos sujeitos tem nível superior e especialização (CARVALHO, 2013)

O questionário de questões fechadas e abertas se subdividiu em duas partes. A primeira referiu-se a informações sobre o perfil docente, tais como: sexo, idade, vínculo empregatício, categoria que leciona, tempo de serviço e escolaridade. A seguinte parte relacionava-se a questões circunstanciais subdivididas em quatro categorias de resposta, a saber: Conhecimento e Potencialidades do SADEJ; Práticas Docentes e Planejamento; Utilização dos Resultados e Desempenho Acadêmico. Neste estudo, considerou-se apenas a coleta de informações relacionadas às práticas docentes e planejamento.

A análise dos dados partiu da obtenção de informações por meio de questionário e avaliação estatística da evolução dos indicadores de desempenho escolar da Educação Básica da rede municipal (taxa de crescimento ou de redução dos indicadores em estudo), aferidos nas avaliações externas pelos Índices de Desempenho Escolar da Educação Básica – IDEB e Prova Brasil.

4 Resultados e discussões

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados utilizando-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 15.0 *Windows*. Ressalta-se que este estudo parte da discussão em torno dos usos dos resultados como alternativa de gerenciamento da prática pedagógica em função da evolução dos indicadores educacionais.

Bauer (2010) chama a atenção em seu artigo intitulado "Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais:

ISBN: 978-85-8126-090-7

iniciativas em curso em alguns países da América" para o fato da constatação de que apesar dos esforços realizados em função da superação das fraquezas pouco se tem alterado o quadro educacional no que diz respeito à qualidade da educação.

Ante ao exposto, os autores julgam que a partir da argumentação subtende-se "que os resultados das provas não têm apresentado o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos alunos, e não avaliar o sistema como um todo". (BAUER, 2010, p. 335).

Diante disso, recorre-se ao questionamento inicial que deu origem a este estudo para análise dos dados: a intervenção sobre a prática pedagógica docente mediante monitoramento e uso dos resultados do SADEJ contribuiu para a melhoria do processo ensino-aprendizagem?

Os dados gerais descritivos, referentes ao comportamento do grupo em relação à avaliação sobre as potencialidades do SADEJ, demonstraram que 52% dos professores pesquisados relatam conhecer e acreditar que o instrumento avaliativo proposto pelo SADEJ representa potencialidades para o ensino e para a aprendizagem e a enxergam como mecanismo de colaboração para a prática educativa, como se pode observar no comentário a seguir:

> Considero o sistema de avaliação como uma ferramenta 'positiva' para a educação de Jaguaruana. Não creio no sistema como uma forma de 'punir' e sim de 'avaliar' um conjunto de práticas que envolvem desde o porteiro da escola até o núcleo gestor, com a justa necessidade de detectar falhas e, por conseguinte, corrigi-las […] (CARVALHO, 2013, p. 46. Grifo do respondente).

Ao avaliar a estatística sobre as contribuições do SADEJ à prática docente e ao planejamento (TABELA 1) percebeu-se que

um número mínimo de professores, 11%, discorda de que o SADEJ agregou contribuição às práticas docentes e para o planejamento. (CARVALHO, 2013). Esse aspecto reflete a importância da atenção ao uso dos resultados de avaliações como mecanismo para a superação das fragilidades identificadas no diagnóstico do processo avaliativo.

Tabela 1 – Distribuição de frequência entre variáveis e sujeitos sobre práticas docentes e planejamento.

VARIÁVEIS/FREQUÊNCIA	DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO
2. Práticas docentes e planejamento 2.1 Você participa, com frequência, de encontros promovidos pela equipe do SADEJ para discutir questões pertinentes ao desempenho dos estudantes;	17%	28%	55%
2.2 As disciplinas críticas (que apresentam resultados insatisfatórios) recebem maior atenção por parte dos professores;	2%	23%	75%
2.3 O SADEJ identifica necessidades de aperfeiçoamento de pessoal docente para a melhoria de suas habilidades profissionais;	7%	45%	48%
2.4 Os processos críticos (reprovação e evasão) da escola são gerenciados com auxílio dos indicadores de desempenho obtidos pelo SADEJ;	17%	42%	41%
2.5 O Currículo Escolar é discutido e definido por toda a equipe escolar mediante os indicadores de desempenho obtidos pelo SADEJ;	16%	40%	44%
2.6 Você expressa sua confiança nas contribuições do SADEJ para desenvolvimento do ensino;	5%	45%	50%

Fonte: Carvalho, 2013.

Quando questionados sobre a utilização dos resultados, 68% dos docentes pesquisados afirma que os relatórios produzidos com suporte nos resultados aferidos pelo SADEJ propiciam aos professores conhecerem as necessidades da turma. Outros-

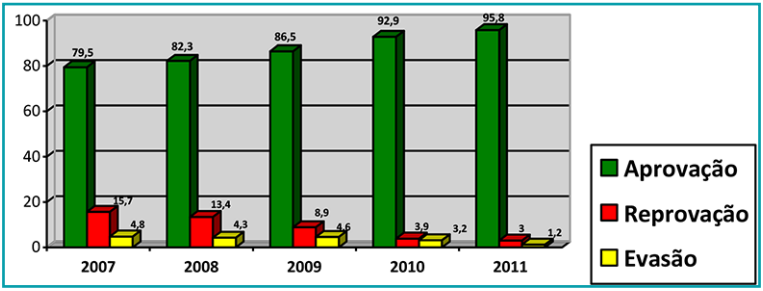
ISBN: 978-85-8126-090-7

sim, 71% afirma que os resultados do SADEJ são utilizados para análise comparativa em suas avaliações para aferir o desempenho dos estudantes, enquanto 60% planeja, no semestre seguinte, como trabalhar sua turma durante o restante do ano letivo, levando em consideração os resultados.

Na análise das variáveis correspondentes à utilização dos resultados do Sistema pela equipe de Coordenação Pedagógica do Departamento de Ensino percebeu-se que, de acordo com grande parte dos professores (77%), a equipe usa esses dados para orientá-los, alinhando-se aos objetivos estabelecidos de elevar os níveis de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental nas escolas municipais.

Mediante esse aspecto, procurou-se analisar, ainda, qual o impacto do uso dos resultados nas ações de intervenção de cunho administrativo e pedagógico nas instituições de ensino e constatou-se contribuições percebidas na elevação da aprovação em todas as séries/anos (GRÁFICO 1), bem como nos indicadores das avaliações externas.

Gráfico 1 – Rendimento Escolar das escolas municipais de Jaguaruana – 2007 a 2011



Fonte: Carvalho, 2013

Por sua vez, com os indicadores de desempenho dos alunos em avaliações externas (IDEB e Prova Brasil), observou-se num recorte temporal que considerou os resultados nos anos de 2009 a 2012, a evolução ou retrocesso nos indicadores das escolas municipais de Jaguaruana – CE. Os dados confirmaram uma evolução crescente, como se pode observar nas análises: em 2011, houve ascensão nas taxas de crescimento do IDEB, observado tanto na 4ª série/5º ano – 84% - quanto nas turmas de 8ª série/9º ano do ensino fundamental – 50%.

Outrossim, nos indicadores aferidos pelo Prova Brasil, observou-se que as maiores taxas de crescimento para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental em Matemática e Língua Portuguesa, 14,16% e 7,76% respectivamente, foram atingidas em 2011. Tal ascensão também foi evidente no mesmo ano nas turmas de 8ª série/9º ano do ensino fundamental (6,78% e 6,75%). (CARVALHO, 2013, p.65).

Ressalta-se que a repercussão do Sistema implantado evidencia-se, ainda, pelo fato de que o crescimento observado no ano de 2011 foi subsidiado por ações administrativas e pedagógicas fundamentadas nos resultados obtidos pelo SADEJ no intuito de gerir a aprendizagem, partindo do ajuste no ensino (CARVALHO, 2013).

Para Tyler, a avaliação consiste em verificar a congruência entre objetivos e resultados, possibilitando subsídios que contribuam para reformulações no ensino (VIANNA, 2000, p.50).

Depresbiteris (1989) cita Cronbach quando este atribui a multidimensionalidade na atividade avaliativa, associando-a ao processo de tomada de decisão com vistas ao aperfeiçoamento, em paralelo com a identificação das necessidades e do mérito discente, a fim de auxiliá-los em suas deficiências, julgar sua eficiência e instituições para embasar decisões administrativas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nesse contexto, observa-se que a apropriação dos resultados, por parte dos professores, permite partilhar responsabilidades para a definição de ações, principalmente quando se compreende que o trabalho conjunto entre avaliadores e docentes se constitui num alicerce que enriquece as estatísticas apontadas pela avaliação.

6 Considerações finais

O estudo possibilitou ampliar a discussão acerca do uso dos resultados das avaliações externas para a gestão da aprendizagem e para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que evidenciam a qualidade substancial dos serviços educacionais.

A constatação de que houve melhoria significativa no índice e, consequentemente, na prática pedagógica no município investigado, após utilização dos resultados de avaliação para mediar as ações pedagógicas e administrativas no âmbito local possibilita repensar sobre a importância da compreensão do significado da aferição dos resultados pelos avaliados.

De acordo com Carvalho (2013), as gestões futuras devem incentivar as escolas a desenvolver propostas de ação constituídas no coletivo que privilegiem a própria realidade, em todas as dimensões, pedagógicas e administrativas.

Comprovou-se que a utilização dos resultados para aprimorar os indicadores de desempenho se constituiu uma possibilidade essencial ao monitoramento, à melhoria da aprendizagem, ao planejamento pedagógico e ao aperfeiçoamento profissional, como também o ato de avaliar passa a ter maior relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto de grande importância é a interação que deve existir entre professores e gestores para a análise do resulta-

do, a fim de subsidiar a tomada de decisão. Compreendeu-se que o uso dos resultados pode contribuir para a elevação do desempenho escolar e para a reflexão acerca do exercício do magistério.

Referências

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

CARVALHO, D. A. B. *O Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Jaguaruana-CE (SADEJ) para a prática pedagógica*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

CERMINARO, M. C. Avaliação, gestão e o cenário de novas possibilidades e novos debates na educação pública. In*: Avaliação e gestão escolar*: reflexões e pesquisas educacionais / Organizado por Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Sueli Aparecida Itman Monteiro – São Carlos: RiMa Editora, 2010.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político.* Série Ideias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-172. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf>. Acesso em: fev. 2009.

GATTI, B. A. *Avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Revista de Ciências da Educação · n.º 9 · Sísifo. mai/ago 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt.>. Acesso em: nov. 2012.

JAGUARUANA. *Projeto SADEJ*, 2010.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional*: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Sites acessados

http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/educational-quality/. Acesso em: julho de 2015.

http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2015.pdf. Acesso em: julho de 2015.

BOAS PRÁTICAS E ELEVADO DESEMPENHO ESCOLAR EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL COM REFERÊNCIA NOS RESULTADOS DO IDEB

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Supervisor de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 2013 a 2015. E-mail: edivaldoccmartins@gmail.com

CALDERON, Adolfo Ignácio
Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal (UC). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: adolfo.calderon@pq.cnpq.br

RESUMO

Nas últimas décadas, constata-se o surgimento de estudos a respeito das chamadas boas práticas escolares, contextualizados no campo da eficácia escolar. Dentro dessa temática, os estudos das boas práticas escolares em regiões de vulnerabilidade social vêm despertando o interesse por parte de, ainda reduzidos, setores da comunidade acadêmica. A presente comunicação objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa que identificou boas práticas escolares numa escola de alta vulnerabilidade social, localizada na região metropolitana de São Paulo, que superou todas as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, entre os anos de 2007 a 2011. A pesquisa apontou como sendo as principais boas práticas, indutoras do elevado desempenho da escola, o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular, a prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados, as atividades de reforço bem articuladas, a disciplina dos alunos, o trabalho em equipe, a assiduidade dos professores e as atividades escolares que envolvem as famílias.
Palavras-chave: Boas Práticas Escolares. Desempenho Escolar. Escola Eficaz.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

In the last decades, there has been the emergence of studies on the so-called best school practices, contextualized in the field of school effectiveness. Within this theme, studies of best school practices in socially vulnerable areas have attracted the interest of still reduced sections of the academic community. This communication aims to present the results of a survey that identified the best school practices in a highly vulnerable school, located in the metropolitan region of São Paulo, which exceeded all targets set by the Ministry of Education through the Basic Education Development Index (IDEB) from 2007 to 2011. The survey pointed out as the main best practices, inducing the higher school performance, the educational work focused on learning and compliance with the curricular content, the usual practice of working through well-structured projects, well-articulated reinforcement activities, students' discipline, teamwork, teachers' attendance and school activities involving families.
Keywords: Best School Practices. School Performance. School Effectiveness.

RESUMEN

En las últimas décadas se constata el surgimiento de estudios al respecto de las llamadas buenas prácticas escolares, contextualizados en el campo de la eficacia escolar. Dentro de esa temática, los estudios de las buenas prácticas escolares en regiones de vulnerabilidad social vienen despertando el interés por parte de, todavía reducidos, sectores de la comunidad académica. La presente comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación que identificó buenas prácticas escolares en una escuela de alta vulnerabilidad social, localizada en la región metropolitana de San Pablo (Brasil), que superó todas las metas establecidas por el Ministerio de la Educación por medio del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), entre los años de 2007 a 2011. La investigación apuntó como siendo las principales buenas prácticas, inductoras de elevado desempeño de la escuela, el trabajo pedagógico con foco en el aprendizaje y el cumplimiento del contenido curricular, la práctica habitual de trabajar por medio de proyectos bien estructurados, las actividades de refuerzo bien articulados, la disciplina de los alumnos, el trabajo en equipo, la asiduidad de los profesores y las actividades escolares que envuelven las familias.
Palabras clave: Buenas Prácticas Escolares. Desempeño Escolar. Escuela Eficaz.

1 Introdução

Ao lançar a obra "Educação: um tesouro a descobrir", mais conhecida como relatório Delors, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) proclamou ao mundo globalizado, no ano de 1996, os quatro pilares da educação (DELORS, 2000) defendendo-se, ainda, que informações a respeito de boas práticas no âmbito educacional podem contribuir para a renovação da Educação. Quase uma década depois, no ano de 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação do Brasil (MEC), iniciou o projeto "Boas Práticas na Educação" com o lançamento da obra "Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE" (BRASIL, 2005). A obra objetivou analisar as boas práticas escolares e ações inovadoras desenvolvidas no Município de Sobral, no estado do Ceará, que contribuíram para a melhoria do desempenho escolar, introduzindo o entendimento predominante não somente no âmbito governamental, mas também no âmbito das agências multilaterais, sobre o que seriam as boas práticas escolares, ou seja, "experiências e práticas inovadoras", "e com resultados" relacionados aos sistemas de avaliação do desempenho escolar, "exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais." (BRASIL, 2005, p.11).

Ainda na década de 2000, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o MEC realizaram o estudo "Aprova Brasil, o direito de aprender" (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), com o objetivo de identificar as boas práticas escolares

ISBN: 978-85-8126-090-7

que contribuíram para o elevado desempenho dos alunos de trinta e três escolas brasileiras na Prova Brasil. Este estudo revelou boas práticas escolares que contribuíram para alicerçar as diretrizes do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (BRASIL, 2007).

Em 2010, na pesquisa "Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2010), desenvolvida pelo MEC em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as boas práticas escolares foram definidas como sendo ações inovadoras, desenvolvidas por escolas que se destacaram das demais por alcançarem bons resultados nas avaliações em larga escala.

Paralelamente à realização desses estudos governamentais, começaram a ganhar espaço no cenário acadêmico e científico brasileiro, trabalhos que se debruçam em estudar os fatores que impactam os resultados escolares (ALVES, SOARES, 2007; BARBOSA, FERNANDES, 2001; SOARES, ALVES, 2003; SOARES, 2005; SOARES, ANDRADE, 2006). São estudos que se somam às pesquisas desenvolvidas no âmbito ibero-americano, sob a coordenação do Prof. Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla, que acenam para a emergência de uma escola eficaz, ou seja, uma escola que promove o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, considerando suas condições (MURILLO, 2005). Nessa ótica, destaca-se o surgimento de pesquisas que se debruçam no estudo das boas práticas escolares em instituições de ensino localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social (CARDELLI, ELLIOT, 2012; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011; ESCUDERO MUÑOZ, 2009; FARIA, MADALOZZO, 2013;

RACZYNSKI, MUÑOZ, 2006; RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011), pois, de acordo com Muijs (2003), um dos aspectos mais importantes da agenda de pesquisadores e de políticos na área educacional deve ser justamente melhorar o contexto das escolas localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas.

Considerando o panorama traçado, a presente comunicação tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que identificou boas práticas escolares de uma escola pública de ensino fundamental, localizada em uma região de alta vulnerabilidade social[1] no município de Ferraz de Vasconcelos, estado de São Paulo, escola essa que, contrariando paradigmas de fracasso escolar, apresentou um elevando desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2011, quando considerados os resultados de escolas da mesma rede de ensino, as quais se encontram em regiões de mesmo perfil socioeconômico (alta vulnerabilidade social). Além disso, a escola cumpriu todas as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011. Nessa ótica, elegeu-se para o estudo de boas práticas, uma escola que, estando imersa em uma região de alta vulnerabilidade social, na qual os alunos possuem uma condição socioeconômica desfavorecida, apresentou indicadores educacionais acima do que foi projetado pelo Ministério da Educação.

[1] Para definir o grau de vulnerabilidade social adotou-se o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), que, operacionalizando o conceito de vulnerabilidade social proposto por Katzman (1999), define o IPVS como um indicador de qualidade de vida, elaborado de forma censitária em todos os municípios localizados no estado de São Paulo. As regiões de alta vulnerabilidade social são comumente conhecidas como regiões de pobreza ou, então, regiões socioeconomicamente desfavorecidas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para atingir os resultados da pesquisa, cujos dados estão sendo aqui apresentados, foram realizadas, numa escola de alta vulnerabilidade social (EAVS), um total de vinte e uma entrevistas semiestruturadas, bem como dois grupos focais, com os seguintes informantes: um diretor, cinco professores, cinco funcionários, cinco alunos e cinco pais. A análise do conteúdo dos dados das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais consistiu em relacionar a frequência de citação de temas, palavras ou ideias para medir o peso atribuído pelos próprios informantes aos fatos mencionados (CHIZZOTTI, 2006).

Assumiu-se que, na condição de pesquisa científica, o norte do estudo, em termos metodológicos, foi a busca contínua e permanente da maior objetividade possível, fato que determinou a adoção de princípios *durkheinianos* e *weberianos*, clássicos da sociologia da educação, nos alicerces teóricos do estudo. De Durkheim (1999), resgatou-se o princípio de estudar os fenômenos sociais como se eles fossem coisas, o que significou o esforço permanente de dar concretude à complexidade desses fenômenos, sendo o meio privilegiado para isto, a adoção de matrizes de análises quantitativas, com base na estatística. Para avaliar, julgar e dizer quais práticas deveriam ser consideradas como "boas práticas escolares", tomaram-se como referência os princípios construídos por Max Weber, dentro da chamada "sociologia compreensiva" (WEBER, 1970), nos quais a definição das boas práticas foi realizada não a partir do que o pesquisador julgava como positivo ou negativo, mas sim, a partir de como eram percebidas e entendidas pelos próprios atores sociais.

Sendo assim, o critério utilizado para identificar as boas práticas escolares foi a percepção dos próprios atores escolares (diretores, professores, pais, alunos e funcionários), em relação às melhores práticas desenvolvidas na sua escola, que contribuí-

ram para o elevado desempenho no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011. Nessa ótica, as opiniões dos informantes, isto é, os dados qualitativos, foram categorizados a partir de quadros de frequência e incidência discursiva, sendo transformados em dados que foram contabilizados, tabelados, ordenados, hierarquizados e classificados.

2 Boas práticas escolares em contexto de vulnerabilidade social

A princípio, deve-se destacar que, em termos conceituais, consideram-se como boas práticas escolares as ações de intervenção que contribuam direta ou indiretamente para que as escolas atinjam seus objetivos educacionais, auxiliando na melhoria do desempenho escolar. Nessa persspectiva, as boas práticas escolares identificadas na EAVS estão descritas na Tabela 1, que fornece, ainda, a frequência discursiva de cada boa prática:

Tabela 1 – Boas práticas na escola de alta vulnerabilidade social

Boas práticas escolares	Categorias de Informantes					FqD	Tci
	Professores	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários		
Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	4	1	4	3	4	16	5/5
Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	5	1	4	1	2	13	5/5
Atividades de reforço bem estruturadas	4	1	2	2	2	11	5/5
Disciplina dos alunos	3	1	3	1	2	10	4/5
Trabalho em equipe	4	1	2	2		9	4/5

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assiduidade dos professores	2	1		3	2	8	4/5
Relações interpessoais de respeito	3	1			3	7	3/5
Atividades escolares que envolvem as famílias	2	1		2	1	6	4/5
Focar nas atividades de leitura e escrita	3	1	1			5	2/5
Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas	2	1			1	4	3/5
Avaliações que simulam as provas oficiais	2		2			4	2/5
Aulas diversificadas	1	1	1			3	3/5
Ensino aprofundado			2	1		3	2/5
Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos				2		2	1/5

Fonte: Martins (2015).

As entrevistas semiestruturadas na EAVS evidenciaram um total de cento e uma boas práticas, muitas das quais se repetiram, gerando assim quatorze diferentes boas práticas, identificadas na primeira coluna. A Tabela 1 indica, por exemplo, que a boa prática "trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular" foi mencionada por quatro professores, um diretor, quatro alunos, três pais e quatro funcionários, apresentando uma frequência discursiva igual a dezesseis (FqD = 16), tendo sido mencionada por um total de cinco categorias de informantes (Tci = 5).

Os grupos focais tiveram como objetivo analisar conjuntamente os resultados das entrevistas semiestruturadas, sendo que, cada grupo focal deveria identificar e classificar, consensualmente, as três melhores práticas, isto é, as mais relevantes, entre todas as mencionadas nas entrevistas. Para isso, foram realizados dois grupos focais. O primeiro, composto por integrantes do corpo docente (quatro professores e uma vice-diretora) evidenciou a situação que está retratada no quadro a seguir:

Tabela 2 – Grupo focal com a vice-diretora e professores: boas práticas escolares apontadas como as mais relevantes pelos informantes

Classificação	Boas práticas escolares	Situação da escolha
1ª	Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	Plenamente consensual
2ª	Trabalho em equipe	Plenamente consensual
3ª	Atividades de reforço bem estruturadas	Plenamente consensual

Fonte: Martins (2015).

No segundo grupo focal na EAVS, do qual participaram quatro alunos e três pais, a boa prática escolar considerada mais relevante foi o "trabalho em equipe", conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3 – Grupo focal com alunos e pais: boas práticas escolares apontadas como as mais relevantes pelos informantes

Classificação	Boas práticas escolares	Situação da escolha
1ª	Trabalho em equipe	Plenamente consensual
2ª	Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	Plenamente consensual
3ª	Atividades de reforço bem estruturadas	Plenamente consensual

Fonte: Martins (2015).

Quando se compara os dados dos dois grupos focais, percebe-se que as boas práticas escolares apontadas como as mais relevantes, para ambos os grupos, estão em sintonia, havendo apenas discordância quanto à ordem de relevância entre a primeira e a segunda colocação, pois o corpo docente considerou como sendo o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e

ISBN: 978-85-8126-090-7

cumprimento do conteúdo curricular a boa prática escolar mais relevante na EAVS, enquanto que, para os alunos e pais, o trabalho em equipe é que foi considerada a mais relevante.

Diante dos resultados das Tabelas 1, 2 e 3, que apresentam, respectivamente, a frequência discursiva de cada boa prática e os resultados dos grupos focais, foram estabelecidas duas categorias de boas práticas na EAVS, a saber: boas práticas escolares com elevada incidência discursiva e boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva.

2.1 Boas práticas escolares com elevada incidência discursiva

Para determinar quais seriam as principais boas práticas escolares, isto é, as boas práticas com elevada incidência discursiva na EAVS, foram utilizados os seguintes critérios:

a) Boas práticas presentes na frequência discursiva de, pelo menos quatro, dentre as cinco categorias de informantes (Tci 4/5 ou 5/5 na Tabela 1) durante as entrevistas semiestruturadas;
b) Boas práticas escolares indicadas como as mais relevantes no grupo focal com o corpo docente, e, da mesma forma, no grupo focal com os alunos e pais.

O cruzamento dessas informações permitiu a construção da Tabela 4, que apresenta, na primeira coluna, as principais boas práticas identificadas na EAVS:

Tabela 4 – Principais boas práticas escolares identificadas na EAVS

Boas práticas escolares	Categorias de Informantes					FqD	Classificação
	Professores	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários		
Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	4	1	4	3	4	16	1ª
Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	5	1	4	1	2	13	2ª
Atividades de reforço bem estruturadas	4	1	2	2	2	11	3ª
Disciplina dos alunos	3	1	3	1	2	10	4ª
Trabalho em equipe	4	1	2	2		9	5ª
Assiduidade dos professores	2	1		3	2	8	6ª
Atividades escolares que envolvem as famílias	2	1		2	1	6	7ª

Fonte: Martins (2015).

A Tabela 4 indica, por exemplo, que o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular foi considerado a boa prática mais relevante na EAVS, tendo sido mencionada por quatro professores, um diretor, quatro alunos, três pais e quatro funcionários, isto é, frequência discursiva igual a nove (FqD = 16), obtendo, assim, a 1ª classificação na hierarquia de relevância das principais boas práticas.

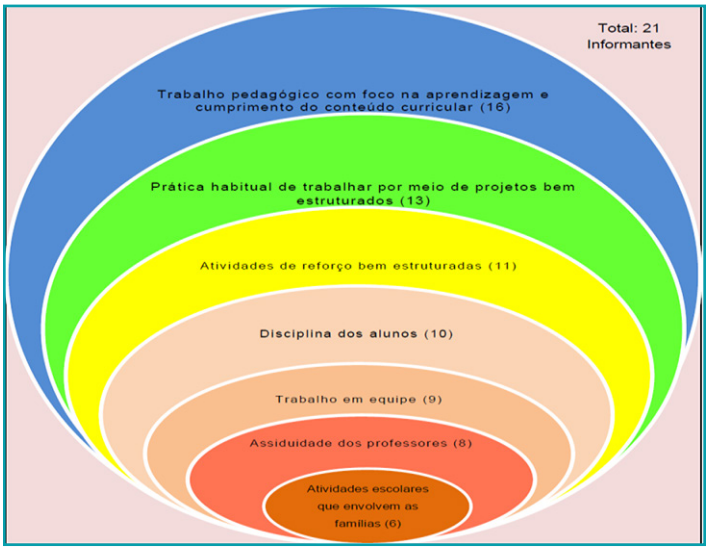
Interessante notar que todas as boas práticas consideradas como mais relevantes nos grupos focais estavam presentes na frequência discursiva de, pelo menos quatro, dentre as cinco categorias de informantes nas entrevistas. Ademais, das três

ISBN: 978-85-8126-090-7

boas práticas indicadas como as mais relevantes nos grupos focais, duas delas (trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular, e prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados), foram as que apresentaram as maiores frequências discursivas nas entrevistas semiestruturadas, evidenciando, assim, uma correlação entre os resultados das entrevistas semiestruturadas e os resultados dos grupos focais na EAVS.

As principais boas práticas escolares podem, ainda, ser apresentadas por meio do gráfico 1, que indica o número de informantes que mencionaram a boa prática (FqD) de cada uma das principais boas práticas, dentre um universo de vinte e um informantes.

Gráfico 1 – Principais boas práticas escolares, mencionadas por, pelo menos, quatro categorias de informantes na EAVS



Fonte: Martins (2015).

No gráfico observa-se, por exemplo, que dos vinte e um informantes, dezesseis mencionaram o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular como sendo uma boa prática na EAVS que, dessa forma, se mostrou a mais relevante boa prática da EAVS, de acordo com a percepção dos informantes.

2.2 Boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva

As boas práticas escolares mencionadas por até três, dentre as cinco categorias de informantes (Tci 1/5, 2/5 e 3/5 na Tabela 1), e que não foram indicadas como integrantes do grupo das mais relevantes boas práticas escolares nos grupos focais, foram denominadas boas práticas com reduzida incidência discursiva, e estão descritas na Tabela 5. Importante destacar que, o fato de não terem sido categorizadas como principais boas práticas com elevada incidência discursiva, não significa que não sejam importantes. Ao contrário disso, apesar de determinadas boas práticas serem consideradas mais relevantes do que outras na conquista do elevado desempenho da EAVS no IDEB de 2011, é o conjunto de boas práticas desenvolvidas na escola que desenham o sucesso da escola em termos do desempenho escolar dos alunos no IDEB.

Tabela 5 – Boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva, identificadas na EAVS.

Boas práticas escolares	Categorias de Informantes					FqD
	Professores	Diretor	Alunos	Pais	Funcionários	

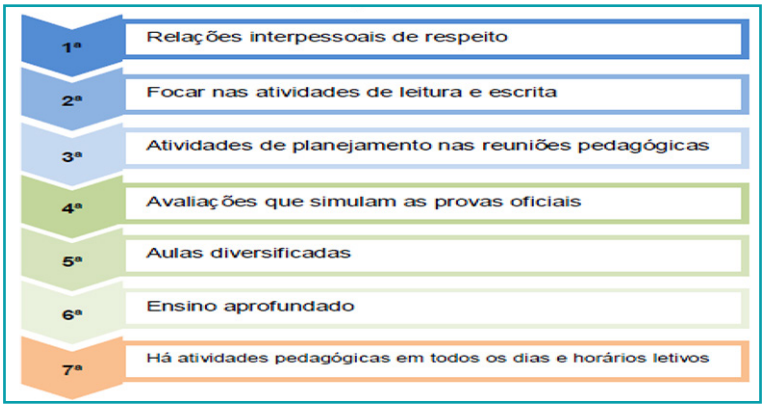
ISBN: 978-85-8126-090-7

Relações interpessoais de respeito	3	1			3	7
Focar nas atividades de leitura e escrita	3	1	1			5
Atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas	2	1			1	4
Avaliações que simulam as provas oficiais	2		2			4
Aulas diversificadas	1	1	1			3
Ensino aprofundado			2	1		3
Há atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos				2		2

Fonte: Martins (2015).

A Tabela 5 informa, por exemplo, que, das boas práticas escolares com reduzida incidência discursiva, as "relações interpessoais de respeito" foram mencionadas por três professores, um diretor e três funcionários, isto é, apresentou a maior frequência discursiva igual a sete (FqD = 7), e, o hábito de realizar avaliações que simulam as provas oficiais, tais como a Prova Brasil, foi uma boa prática mencionada por dois professores e dois alunos, isto é, teve uma frequência discursiva igual a quatro (FqD = 4). Então, considerando-se o fato de que as boas práticas com reduzida incidência discursiva também foram importantes para a conquista dos elevados resultados que a EAVS obteve no IDEB de 2011, foi estabelecida uma hierarquização dessas boas práticas, de acordo com a relevância atribuída pelos informantes, da maior para a menor frequência discursiva.

Gráfico 2 – Classificação das boas práticas escolares de menor incidência discursiva de acordo com a relevância atribuída pelos informantes na EAVS



Fonte: Martins (2015).

2.3 Discussão dos resultados da pesquisa sobre boas práticas escolares na escola de alta vulnerabilidade social

O estudo das boas práticas escolares revelou que, na EAVS, não se constatou um eixo norteador das boas práticas, mas sim uma gama de ações que, em conjunto, mapeiam o sucesso da escola. A equipe escolar desenvolve um conjunto de boas práticas, que, juntas, ampliam as oportunidades educacionais de seus alunos, por meio de práticas pedagógicas em sintonia com os objetivos educacionais da escola, de projetos bem estruturados, de planejamento pedagógico, trabalho em equipe, envolvimento com as famílias e a valorização da disciplina dos alunos e de relações interpessoais de respeito. Ao contrário do que o senso comum possa induzir, dado o contexto socioeconômico desfavorecido da comunidade escolar, na EAVS pesquisada, alunos e professores são os protagonistas dos processos de ensino e

ISBN: 978-85-8126-090-7

aprendizagem, e toda a comunidade escolar compartilha do sucesso da escola.

As boas práticas escolares identificadas na pesquisa encontram amparo em outros estudos realizados sobre o tema, conforme se observa na Tabela 6, que indica publicações que apontaram essas boas práticas como indutoras de elevado desempenho escolar:

Tabela 6 – Comparativo entre as boas práticas escolares identificadas na escola de alta vulnerabilidade social e as evidências científicas encontradas em publicações científicas.

Boa prática escolar observada na EAVS	Publicação científica que também já havia evidenciado a boa prática
Trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular	MUIJS, 2003; CEARÁ, 2011.
Prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados	RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006; CEARÁ, 2011; CARDELLI, ELLIOT, 2012.
Atividades de reforço bem estruturadas	MUIJS, 2003; CEARÁ, 2011; CARDELLI, ELLIOT, 2012.
Disciplina dos alunos	CEARÁ, 2011; RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011; FARIA, MADALOZZO, 2013.
Trabalho em equipe	RITACCO REAL, AMORES FERNÁNDEZ, 2011; CEARÁ, 2011.
Assiduidade dos professores	CEARÁ, 2011.
Atividades escolares que envolvem as famílias	MUIJS, 2003; RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006; CEARÁ, 2011; CARDELLI, ELLIOT, 2012; FARIA, MADALOZZO, 2013.

Fonte: Martins (2015).

Muitas das boas práticas escolares que apresentaram reduzida incidência discursiva também encontram amparo na

literatura científica. É o caso, por exemplo, das boas práticas denominadas "aulas diversificadas" e "avaliações que simulam as provas oficiais" (CEARÁ, 2011), "atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas" (RACZYNSKY, MUÑOZ, 2006), "relações interpessoais de respeito" (FARIA, MADALOZZO, 2013) e "focar nas atividades de leitura e escrita" (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006). O "ensino aprofundado", definido concretamente como sendo a ação de enriquecer o currículo proposto com atividades complementares que ultrapassam os limites dos materiais didáticos, mostrou-se como uma boa prática e também pode ser legitimada pela literatura especializada, pois, de acordo com os informantes da pesquisa, ela promove uma cultura escolar positiva e incentiva altas expectativas de aprendizagem.

Portanto, o presente estudo sobre boas práticas escolares e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social, que se balizou nos resultados de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, identificou como sendo as boas práticas mais relevantes, que apresentaram alta frequência discursiva na EAVS, o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular, a prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados, as atividades de reforço bem estruturadas, a disciplina dos alunos, o trabalho em equipe, a assiduidade dos professores e as atividades escolares que envolvem as famílias. O estudo também identificou as seguintes boas práticas escolares de menor relevância em termos da frequência discursiva: focar nas atividades de leitura e escrita, as atividades de planejamento nas reuniões pedagógicas, avaliações que simulam as provas oficiais, aulas diversificadas, ensino aprofundado e atividades pedagógicas em todos os dias e horários letivos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Considerações finais

Conforme Murillo (2007), os estudos sobre eficácia escolar, em especial os estudos sobre boas práticas, são essencialmente pedagógicos, e buscam analisar os processos e as ações nas escolas que conseguem atingir seus objetivos e metas educacionais. Nessa ótica, o presente estudo apontou que as práticas escolares podem fazer a diferença no desempenho acadêmico dos alunos, isto é, que há boas práticas escolares que podem induzir um elevado desempenho escolar em contexto de alta vulnerabilidade social.

Os estudos sobre a eficácia de escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social têm mostrado que, embora muitos elementos de melhoria desenvolvidos em escolas nesse contexto sejam semelhantes aos que produzem melhorias em qualquer outro contexto, há boas práticas que se mostram fundamentais na construção de escolas eficazes em regiões de pobreza, as quais denominamos, no estudo em tela, como principais boas práticas da EAVS, a saber: trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e cumprimento do conteúdo curricular; prática habitual de trabalhar por meio de projetos bem estruturados; atividades de reforço bem estruturadas; disciplina dos alunos, trabalho em equipe, assiduidade dos professores e atividades escolares que envolvem as famílias.

Por fim, convém registrar que as boas práticas escolares identificadas na EAVS não devem ser confundidas como receitas prontas e acabadas, pois como já alertou Escudero Muñoz (2009), há práticas que podem se configurar como boas práticas escolares para determinadas escolas, mas talvez não o ser para outras. Contudo, é importante destacar que os estudos sobre as boas práticas escolares enquanto estratégias para a melhoria da

educação básica podem fornecer importantes pistas de como os atores do processo educativo podem planejar e desenvolver suas ações e práticas, a fim de induzir um elevado desempenho escolar, inclusive em contextos de alta vulnerabilidade social.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. *As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação*. Sociedade e Estado, v. 22, n. 2, pp. 435-473, maio/ago. 2007.

BARBOSA, M. E. F., FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Ed.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional.* Porto Alegra: Art-Med, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE*. Brasília: Inep, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Plano e Metas Compromissos Todos pela Educação*. Brasília: 2007.

CARDELLI, D. T., ELLIOT, L. G. *Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CEARÁ. *Pesquisa de Boas Práticas 2011. Análise de fatores de alto desempenho e boas práticas em escolas da rede pública do estado do Ceará*. Coordenação: Adolfo Ignacio Calderón. Secretaria da Educação. Ceará, 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. CENPEC: São Paulo, 2011.

ISBN: 978-85-8126-090-7

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Editora Vozes. Petrópolis, 2006.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 3, pp. 107-141. 2009.

FARIA, E., MADALOZZO, R. *As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico*. Fundação Lemann e Itaú BBA: 2013.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS*. São Paulo, Fundação SEADE, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Aprova Brasil: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil.* Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, Ministério da Educação, 2006.

KATZMAN, R. *Vulnerabilidad, activos y exclusion social em Argentina y Uruguay*. Santiago de Chile, OITFord.1999.

MARTINS, E. C. C. *Construindo uma escola eficaz:* boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas. Campinas: 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

MUIJS, D. *La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, Vol. 1, n. 2.

MURILLO, F. J. *La investigación en eficácia escolar y mejora de La escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. v. 3, n. 2. 2005.

MURILLO, F. J. *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.* Bogotá: Convenio Andres Bello. 2007.

RACZYNSKI, D. V., MUÑOZ, G. *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. In: Educación y brechas de equidad en América Latina. PREAL: Diciembre, 2006.

RITACCO REAL, M. J.; AMORES FERNÁNDEZ, F. J. *Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 117-137, Universidade de Granada: Espanha.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan/jun, 2003.

SOARES, T. M. *Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos dos alunos de 4ª avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002*. Revista Brasileira de Educação, n.29, p. 73-87, 2005.

SOARES J. F.; ANDRADE, R. J. *Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

WEBER, Max. *Ciência e Política. Duas Vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL FINAL DA DISCIPLINA CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DE AÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS

MORAES, Francioneide dos Santos
Graduanda do Curso de Ciências da Natureza – Universidade Federal do Piauí – UFPI

EVANGELISTA, Michel Chagas
Graduando do Curso de Ciências da Natureza -Universidade Federal do Piauí – UFPI

MACHADO, Selmo Santos
Graduando do Curso de Ciências da Natureza -Universidade Federal do Piauí – UFPI

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães
Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – UFPI

RESUMO

A prática avaliativa, no Brasil, ainda consiste de procedimentos classificatórios, proporcionando uma avaliação seletiva e excludente. Constitui-se em um desafio que precisa ser prioritariamente enfrentado, o que exige esforço constante da escola e o reconhecimento dos professores, enquanto profissionais essenciais na construção dessas mudanças; o professor de Ciências Naturais não fica fora desse contexto. Considerando que os professores são os agentes desse processo, a pesquisa parte do problema: de que forma os professores de Ciências estão agindo no processo de avaliação do ensino-aprendizagem? Busca-se analisar o significado da avaliação para os professores, as ações avaliativas e se estão avaliando de forma crítica e reflexiva na disciplina Ciências Naturais. O estudo é de natureza qualitativa, de documentação direta e indireta, fundamentada em Depresbiteris (2009), Hoffmann (2005), Lima (2010), Luckesi (1994), que tratam da avaliação; e Pimenta (2013), entre outros, que fazem a relação do professor e seus saberes. Portanto, buscou-se uma análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), dos dados coletados de questionário aberto, aplicado aos professores da escola CETI Governador Freitas Neto. Conclui-se que os professores apresentam conhecimentos atuais, de acordo com a literatura especializada sobre

avaliação, instrumento, erro, avaliação formativa e mediadora, avaliação reflexiva, mas que alegam algumas dificuldades do sistema, que dificultam a avaliação como processo, mediadora crítica. Constata-se que ainda prevalece o exame. A ação reflexiva da práxis pedagógica deve ser interligada com o discurso, muitas vezes a realidade do trabalho do professor é muito distante do discurso que o mesmo oferece de maneira sedutora.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Reflexão Crítica. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

In Brazil, the evaluation still consists of classification procedures; this fact creates a selective and excluding evaluation. It is a defiance that needs to confront. This defiance needs many efforts of the schools and the recognition of teacher, like professionals, is essential to build these changes. Considerate the teachers as the agents of the changes, the research have a problem of the search: what forms the science teachers are acting in the teaching and learning evaluation process? It sought to analyze the evaluation meaning to the teachers, the evaluations actions and if the exists a critique and reflexive evaluation in the Natural Science classes. This research is qualitative, direct and indirect documents. It utilizes Depresbiteris (2009), Hoffmann (2005), Lima (2010), Luckesi (1994), as evaluation base and Pimenta (2013) and others that made the relation between the teachers and this knowledge. So, it sought a content analysis, conform Bardin (2011), of the questionnaire applicated to the teachers of the CETI Governador Freitas Neto. We concluded that the teachers show actual knowledge about evaluation, instruments, formative evaluation and so on. But, they show many difficulties about the evaluation systems that impede the evaluation as critique evaluation. The date shows that the writing assessment is frequently utilized in the class.

Keywords: Learning assessment. Critical reflection. Science Education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Avaliar é um ato inerente à condição humana, acontece a todo momento, em várias atividades da nossa vida, tendo em vista que constantemente fazemos apreciações sobre o contexto no qual estamos inseridos, partindo sempre de julgamentos que se apresentam acompanhados de adjetivos como: ótimo, bom, ruim ou insuficiente, gostei, não gostei. Desta forma, a avaliação aparece como parte de um processo informal.

A avaliação se tornou um vasto campo de discussões, sendo constante a polêmica sobre a sua utilização e efeito na prática pedagógica dos professores. Reconhecemos que muitos docentes utilizam a avaliação de forma tradicional, como um instrumento para atribuição de notas aos alunos, somente serve para classificá-los e, na maioria das vezes, excluí-los.

Dessa maneira, podemos ressaltar que a avaliação, ainda hoje, é considerada de forma pontual, alternativa, parecendo ser uma simples fórmula que tem a finalidade de dar notas aos alunos, colocada ao final do processo, e que não coopera para o desenvolvimento do conhecimento desenvolvido/produzido no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (DEPREBITERIS, 1998).

Nesse sentido, a grande preocupação da pesquisa em questão é responder aos questionamentos: como ocorre a avaliação desenvolvida pelos professores da área de Ciências? Até que ponto as intenções educativas/avaliativas que estão na base e na origem da intervenção pedagógica levam à aprendizagem dos alunos? Quais são os instrumentos de avaliação utilizados nas práticas avaliativas dos professores no processo pedagógico e sua reflexão de uso desta avaliação para o ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina de Ciências no ensino fundamental?

Esta pesquisa visa investigar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizado pelos professores de ciências na escola CETI Governador Freitas Neto, buscando aspectos de como, quando e o que avaliar, sendo esse o objetivo geral. Como objetivos específicos, busca analisar até que ponto as intenções educativas que estão na base e na origem da intervenção pedagógica levam à aprendizagem dos alunos; descrever as concepções dos professores de ciências da escola CETI Governador Freitas Neto a respeito do ato de avaliar para formação contínua e mediadora; caracterizar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na prática avaliativa e se esses buscam uma reflexão sobre o uso desses instrumentos para um efetivo ensino-aprendizagem do aluno no desenvolvimento da disciplina de Ciências no ensino fundamental.

Portanto, apresentamos uma investigação realizada durante a disciplina Avaliação da Aprendizagem, considerada obrigatória no currículo das Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Nessa disciplina, realizamos uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com base nas concepções e vivências de professores de Ciências da rede pública na cidade de Teresina, no estado do Piauí. É um estudo de natureza qualitativa, importante para analisar o processo de avaliação realizado pelos professores que atuam na educação básica, tendo em destaque a área de Ciências.

Neste sentido, aplicamos um questionário aberto para as professoras da escola CETI Governador Freitas Neto, que ministram a disciplina de Ciências, em uma amostragem de 3 professoras em toda a escola, em que duas responderam/devolveram o questionário em uma amostra representativa das concepções sobre o processo de avaliação nesta disciplina. As professoras da escola que ministram a disciplina no ensino fundamental final têm formação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A partir da análise de conteúdo, segundo os critérios utilizados por Bardin (2011), buscamos desenvolver categorias a partir das repostas dos professores aos questionários abertos que fomentaram discussões a respeito de como o professor avalia e a necessidade de buscar avaliar de forma crítica e reflexiva, para contribuir na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, bem como proporcionou uma reflexão da avaliação no processo de formação dos futuros professores de Ciências da Natureza.

Portanto, não temos a intensão de aprofundar o estudo na área, mas apresentar alguns aspectos sobre como se percebe a avaliação na contemporaneidade por meio das concepções de duas professoras da escola investigada, em que se tem uma amostragem de três professoras de Biologia, ficando apenas uma que não respondeu ao questionário aplicado. Logo, temos uma amostra representativa da instituição – escola CETI Governador Freitas Neto, representando o ensino de Ciências.

Consideramos que este estudo preconiza uma visão ampliada a respeito do processo da avaliação da aprendizagem, com o intuito de proporcionar reflexão crítica sobre a importância do ato de avaliar com interligação com a sua prática pedagógica, buscando, também, proporcionar um aprimoramento do estudo sobre o conhecimento de aspectos de como avaliar, quando avaliar e o que avaliar no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental final, como forma de incentivar, renovar reflexões sobre a importância do ato avaliativo. Fundamentado em Pimenta (2013), buscamos as concepções dos professores por considerarmos que estes são imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, há um retrato de esvaziamento/desconhecimento do que seja verdadeiramente o ato educativo/avaliativo. Esta imagem revela um viés ideológico que está materializado

na prática pedagógica, permeada por paradigmas conservadores vigentes até hoje. Sendo assim, é de extrema relevância social e, em específico, para a educação, esta pesquisa, por entender a realidade docente, no tocante à avaliação da aprendizagem ser um estudo que requer discussões/reflexões críticas com base em teorias que não podem ser descontextualizadas da realidade sociocultural brasileira, pois a avaliação é uma importante peça de mudanças no processo educacional e de toda a sociedade, tendo em vista que a educação perpassa por todas as dimensões relacionadas à vida. Assim, para análise do trabalho avaliativo nas escolas de ensino fundamental final na disciplina de Ciências, serão consideradas as relações entre a teoria do conhecimento e a prática pedagógica.

Consideramos que o conhecimento desenvolvido nesta pesquisa pode ser relevante, tendo em vista que poderá contribuir com professores de Ciências e pesquisadores que investigam ou elaboram processos educativos sobre avaliação.

2 Situando a avaliação em sala de aula: acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

A sala de aula deve ser um ambiente pautado no acompanhamento do ensino-aprendizagem, porém notamos que, na realidade, muitos professores realizam provas no lugar de uma avaliação formativa e processual, utilizando-se desta não como um instrumento de avaliação, mas como uma forma em que o professor julga e classifica, sem critérios, o aluno. A prova é, muitas vezes, o único instrumento utilizado com o significado de um exame, sendo usada pelos professores para medir o poder cognitivo do aluno em curto espaço de tempo e sem a devida avaliação qualitativa. Torna-se importante salientar que esse

ISBN: 978-85-8126-090-7

utensílio sintetiza o quantitativo de maneira direta e sem realizar intervenções pedagógicas na sala de aula, apresentando uma visão de produto.

Nota-se que o ensino-aprendizagem é permeado por avaliações, no entanto, o professor se utiliza principalmente da prova, observando apenas o aspecto quantitativo, sem observar a formação integral e formativa do aluno, tornando-se excludente (LUCKESI, 2011). Dessa forma, a avaliação perde sua característica principal de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, essencial para professor e aluno realizarem reflexões críticas sobre esse processo. E, nesse sentido, o tema avaliação educacional ganha destaque e merece que se façam estudos cada vez mais cuidadosos, especialmente no aspecto do ensino-aprendizagem, pois a avaliação é processo. Percebemos que o ato de avaliar atualmente tem sido discutido a partir da compreensão de sua complexidade, dando espaço/lugar a uma gama de interpretações que necessitam de conhecimentos críticos e embasamento teórico.

A compreensão da avaliação como acompanhamento, investigação e promoção do processo de ensino-aprendizagem envolve principalmente professor e aluno, mas nesse processo estão também envolvidos outros sujeitos responsáveis pelo efetivo sucesso da avaliação educacional. Assim, temos vários teóricos contemporâneos que tratam da importância de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem, e não apenas o produto final por meio de prova. Entre os teóricos, destacamos Benigna (2012), Deprebiteris (1998), Hoffmann (2006) e Luckesi (2011).

Nesse mesmo sentido, apresentamos as considerações de Lima (2010) sobre a avaliação, quanto ao fato de ela ser importante para alargar as possibilidades do professor para a tomada de decisões, principalmente no que diz respeito ao que se denomina

de avaliação da aprendizagem. Quando se trata da avaliação educacional, essa perspectiva se alarga, pois todos devem ser desafiados, oportunizando não só o crescimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas, em especial, fazendo com que a avaliação da aprendizagem escolar se constitua em um momento para se estabelecer inter-relações entre professor -aluno, gestores, docentes e discentes, a família e, de preferência, que envolva toda a comunidade escolar, intensificando o diálogo entre esses protagonistas da educação e possibilitando maior vínculo entre professor, aluno e escola.

Sobre a relação professor-aluno, no contexto da avaliação do ensino-aprendizagem, cujo *lócus* é a sala de aula, Freitas (2014, p.13) afirma que essa discussão implica em definirmos alguns conceitos sobre o que denomina de "[...] categorias do processo pedagógico (entre as quais se situa a avaliação)", sendo necessário que o professor ultrapasse "[...] a mera função de instrução no processo de ensino-aprendizagem, explicitando a função formativa da escola [...]", nesse sentido, o autor coloca a necessidade de o professor não perder de vista a função formativa de todo o processo, que envolve dialeticamente a "[...] avaliação global da escola".

Outro fator de fundamental importância a ser considerado pelo professor é a questão legal. É importante informar que é possível, através das ações do professor, diminuir o distanciamento entre a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a realidade da maioria das escolas e, de forma específica, a disciplina de Ciências, principalmente em relação à prática avaliativa. Para que ocorram mudanças, é necessário que o docente conheça as legislações/diretrizes voltadas para a educação, mas reconheça que a prática não mudará em nossas escolas, ou mesmo na prática avaliativa, apenas em decor-

ISBN: 978-85-8126-090-7

rência da legislação (leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares), mas a transformação ocorrerá a partir do compromisso dos educadores com a realidade social em que os protagonistas estão inseridos (HOFFMANN, 2005).

Nessa perspectiva, as mudanças começam a partir do momento em que se levantam questionamentos sobre os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas, sendo essa, segundo Hoffmann (2005), uma das etapas iniciais desse compromisso do professor e da escola. Assim, a autora apresenta a necessidade de o professor questionar-se quanto ao que faz em nome da avaliação e se essa forma de avaliar está realmente promovendo/possibilitando uma efetiva aprendizagem.

Entre as questões da avaliação, é relevante revermos o olhar do professor em relação ao "erro" que o aluno comete nas provas ou em qualquer instrumento avaliativo. Sobre essa questão, Macêdo (2007) afirma que a abordagem do erro é sedutora, sendo necessário o cuidado, sobretudo depois que ele foi praticado ou repetido. Na prática, ele se apresenta como uma forma de exclusão, por meio da mortificação, da coerção, provocando sofrimento e acusações que não promovem a regulação, tornando-se apenas desabafos, lamentos ou queixas. O autor coloca que são muitos os motivos para errar. Muitas vezes, erramos por decorrência do momento, por falta de estudo, doença ou preguiça, por não considerar a tarefa importante, por arrogância, desdém, medo e, na maioria das vezes, por baixa autoestima.

A reflexão sobre o erro nos leva a uma reflexão crítica sobre todo o processo pedagógico e, em específico, a categoria avaliação da aprendizagem, que precisa levar ao redirecionamento das práticas do professor, sendo necessário incluir novas metodologias de avaliação, tendo em vista a avaliação mediadora que está pautada em princípios como compromisso, complementaridade e provisoriedade dos registros de avaliação (HOFFMANN, 2005, 2006).

Dessa forma, consideramos a necessidade de os professores atuarem a partir de uma reflexão crítica de sua prática pedagógica em geral, e especificamente da avaliação, compreendendo que essa prática precisa ser aplicada com base nos princípios citados. Ao professor cabe, a partir da reflexão crítica, redirecionar suas ações pedagógicas às necessidades observadas a partir da reflexão realizada, possibilitando o sucesso do processo avaliativo. Esse redirecionamento implica ao docente romper com a ideia de que prova é avaliação, e buscar novos instrumentos para realizar o acompanhamento desse processo.

2.1 Instrumentos avaliativos

O ato de avaliar como processo realizado no decorrer do período letivo requer o reconhecimento da complexidade desse ato, reconhecendo sua relevância para a aprendizagem discente e a necessidade de utilizar diferenciados instrumentos avaliativos, e não apenas a prova, pois esses, quando utilizados de maneira adequada e com a finalidade de intervenção reflexiva do fazer pedagógico, enriquecem a aula e beneficiam principalmente o contexto da aprendizagem significativa.

A utilização de instrumentos avaliativos adequados desperta nos alunos o senso crítico e o senso de pesquisa, possibilitando a compreensão e a autoajuda para o entendimento de conteúdos e saberes apresentados pelos professores, mas devem ser instrumentos utilizados de forma correta e planejada, com a ação pedagógica propícia ao instrumento utilizado e vice-versa. Sobre o significado de instrumento temos que:

> A palavra instrumento pode ser entendida como utensílio que permite apreender as coisas ou agir sobre elas. Neste sentido, o microscópio, por exemplo, é um instru-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> mento de observação, de apreensão da realidade, e o psicodrama um instrumento de ação terapêutica. O homem buscou criar instrumentos para ampliar seus sentidos, tornando-os mais palpáveis, enfim, mais perceptíveis (DEPRESBITERIS, 2009, p. 09).

O instrumento de avaliação introduz melhorias no ensino, sendo assim, o professor precisa ir além da forma sistematizada, mediando o processo, de maneira que os instrumentos sejam aplicados a partir de uma intenção educacional que dê sentido à coleta de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor deve fundamentar sua prática a partir de uma postura ética, social, científica e, principalmente, saber planejar e utilizar os instrumentos de avaliação.

É necessário que o professor busque uma diversidade de instrumentos de avaliar, tendo em vista que esses permitem ao professor a ampliação de oportunidades para que o discente se expresse em diferentes formas (oral, escrita), para que possa desenvolver habilidades de pensar de natureza diversa, pois nenhum instrumento de avaliação é completo por si mesmo; então, para o sucesso do uso deste instrumento avaliativo (prova, portfólio, seminário e outros) é necessário habilidade por parte do professor, para que em sua ação pedagógica/avaliativa desenvolva uma avaliação processual.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da tomada de decisão do professor na escolha do instrumento avaliativo, que deve ser coerente com o que se deseja em relação ao processo ensino-aprendizagem. É relevante, também, incentivar reflexão conjunta na escola sobre os resultados obtidos. De acordo com Depresbiteris (2009), deve-se ter a consciência de que instrumento, ou mesmo um conjunto de instrumentos, não faz milagre. Certamente, ele oferece elementos para análise e interpretação dos resultados; no entanto, precisa ser usado em nome de uma

avaliação que, além do julgamento sobre o aluno, interfira na realidade, transformando em benefício social.

Os instrumentos de avaliação são imprescindíveis, pois ajudam o professor a compreender as necessidades discentes, seus saberes, habilidades, aprendizagens, conduzindo para o ensino interligado com os elos da intervenção pedagógica e do seu maior objetivo em uma sala de aula, que é ensinar usando os utensílios de avaliação de maneira correta e aprimorada ao contexto apresentado ao aluno (DEPRESBITERIS, 2009; HOFFMANN, 2001, 2003, 2005, 2006).

A avaliação aparece como um mecanismo que possibilita acompanhar, implantar e viabilizar os ajustes/redirecionamentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, configurando-se em uma ação importante e imprescindível desse processo, presente no âmbito escolar. Nesse sentido, a avaliação é uma referência e precisa sempre ter uma intencionalidade, inserida em um projeto educativo, apresenta-se como horizonte a ser alcançado tanto pelo discente como pelo docente (LIMA; MARINELLI, 2010). É fundamental que o avaliador tenha bem claro sua intenção em relação ao instrumento, procurando sistematizar, estabelecer critérios e ser justo. Nesse sentido, destacamos que:

> Essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de promover melhores condições de aprendizagem resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou exigência do professor passa a vir acompanhada de apoio, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilita aos alunos superar quaisquer desafios (HOFFMANN, 2005, p. 15-16).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assim, é fundamental que o docente compreenda o que é verdadeiramente avaliar, buscando instrumento que dê visão de processo. No entanto, nota-se que o instrumento mais utilizado em sala de aula é a prova escrita; porém, há vários instrumentos avaliativos e o professor pode criar outros, a partir da necessidade de aprendizagem do discente. Os instrumentos utilizados por alguns professores, além da prova escrita, são: mapa conceitual, estudo dirigido, estudo de caso, pareceres descritivos, oficinas, seminários, painel, discussão, simpósio, estudo do meio, fórum, e também o ensino através de pesquisas e a experimentação, utilizados principalmente nas ciências naturais.

3 O processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de ciências: um olhar dos docentes – escola CETI

No intuito de coletar informações a respeito de como as professoras realizam a avaliação na disciplina de Ciências, buscamos analisar os paradigmas que permeiam as ações pedagógicas, por meio das respostas apresentadas no questionário aberto. Portanto, foi possível conhecer um pouco sobre a forma como essas professoras executam a avaliação na escola CETI Governador Freitas Neto, por meio de uma pesquisa de campo.

A partir dos questionamentos foram desenvolvidas categorias, de acordo com Bardin (2011), a saber: concepções sobre avaliação; significações sobre a prova; prática avaliativa dos professores; compreensão dos professores sobre o ato de avaliar/verificar/examinar e/ou medir; significado de instrumento de avaliação; concepções sobre o erro no processo ensino-aprendizagem; ações do professor ao confrontar com o erro e sua utilização no ato de avaliar; compreensão e importância da avaliação formativa e mediadora; critérios avaliativos utilizados pelo professor e as características da avaliação do professor.

As categorias estão representadas no quadro a seguir, conforme as respostas das professoras, que serão chamadas de Professora A e Professora B, tornando possível observarmos, na íntegra, suas respostas.

Quadro 01 – Categorias de análise de conteúdo

Professora A	Professora B
CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO	
É julgar o nível de aprendizagem do aluno.	É um processo que acontece durante o ano letivo, onde o professor pode qualificar seus alunos conforme os conteúdos estudados.
SIGNIFICAÇÕES SOBRE A PROVA	
É um dos instrumentos que dispomos para avaliar o aluno.	Ato de demonstrar e provar que o aluno aprendeu o que foi estudado.
PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES	
Costumo quantificar a avaliação pela prova, participação, assiduidade, capacidade de raciocínio, empenho, atividades diversas e conduta social do aluno.	Primeiro com uma avaliação diagnóstica e constantemente durante período escolar.
COMPREENSÃO SOBRE AVALIAR/VERIFICAR/EXAMINAR E/OU MEDIR	
Sim, a verificação, que pode ser qualitativa e quantitativa lhe dá uma referência para a avaliação, que também necessita o exame diário, contínuo de vários aspectos referentes aos alunos.	Não respondeu.
SIGNIFICADO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	
É importante, pois treina o aluno para a sociedade e me dá subsídios para uma avaliação menos injusta.	Avaliação é um ato que o professor exerce constantemente durante o ano letivo, para melhores conhecimentos e formação do educando.
CONCEPÇÕES SOBRE O ERRO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	

ISBN: 978-85-8126-090-7

É uma ótima ferramenta para aprender, pois aos consertá-los se fixa melhor o assunto.	Que o erro sem querer sempre conceituamos como fracasso, quando deveria ser uma busca de formação para melhoria dos profissionais.
AÇÕES AO CONFRONTAR COM O ERRO E SUA UTILIZAÇÃO NO ATO DEAVALIAR	
Uso como uma porta de acesso para tentar fazê-lo aprender.	Levar o aluno a rever o que foi aprendido durante o período, elaborar tarefas em aula do conteúdo estudado e orientá-lo, para sempre rever os conteúdos.
COMPREENSÃO E IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E MEDIADORA	
Torna o aluno protagonista de sua história, facilitando a abertura da consciência de que fazemos parte desse contexto (conteúdo) e ele faz parte de nossas vidas.	Propõe mais aproximação do professor com o aluno de forma que as práticas e conteúdos estudados sejam as melhores medidas, possibilitando ao aluno construir seus conhecimentos e ideias, colocando-as em prática por toda sua vivência.
CRITÉRIOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR	
Mensuração quantitativa e qualitativa considerando os progressos alcançados.	São dois: quantitativo que é através de prova/teste, pesquisas, trabalhos individuais. Etc. No qualitativo, participação, comprometimento com as tarefas, frequência e assiduidade, comportamento, etc.

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DO PROFESSOR – AVALIAÇÃO CONTÍNUA	
Contínua, pois os conhecimentos dos conteúdos deve ser uma crescente e ser sempre relacionados entre si, tentando sempre manter o vínculo entre aluno, seu cotidiano e o desenvolvimento de sua consciência em relação ao mundo.	Não respondeu.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do instrumento de coleta de dados, 2015.

De acordo com as respostas das professoras sobre a concepção que elas têm de avaliação, percebemos que há um discurso confuso em relação à professora "A", na ideia de julgamento, sendo positivo que ela busque avaliar a aprendizagem. A professora "B" demonstra uma visão de processo, mas presa aos conteúdos. Logo, não há uma visão do processo. De acordo com Tânia Queiroz (2003), avaliar é uma apreciação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. No universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para a medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota, conceito ou aplicação.

Para Luckesi (2000), avaliar é um ato pelo qual, por meio de uma disposição acolhedora, buscamos qualificar alguma coisa (um objeto, uma ação ou pessoa), buscando, de alguma forma, tomar uma decisão. Segundo Hoffmann (2003), avaliar é dinamizar oportunidades de ação e reflexão. Demo (1987) considera que refletir é também avaliar, é também planejar, estabelecer objetivos, etc. Para o autor, os critérios de avaliação que condicionam seus resultados, precisam estar subordinados às suas finalidades e objetivos, que devem ser previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, política, entre outras.

Quanto ao significado de prova, a professora "A" tem noção de que essa é apenas um instrumento avaliativo; já a professora "B" demonstra a valorização que dá à prova, como sendo a própria avaliação. Mas podemos perceber, durante o discurso da

ISBN: 978-85-8126-090-7

professora "A", que essa aplica a prova não apenas como mais um instrumento, no intuito de mensuração, quantificação.

Para Lima (2010), lamentavelmente, grande maioria das escolas valoriza a prova escrita, concebendo-a como o instrumental mais empregado no momento de coleta de informações. E muitas vezes elas são os únicos instrumentos além de serem usadas na concepção de avaliação. Isso justifica a dificuldade que os alunos encontram em desenvolver habilidades de oralidade, pesquisa, produção de texto e, muitas vezes, na própria forma de escrever, pois essas provas são, em sua maioria, objetiva. Infelizmente, chegamos ao século XXI com uma realidade em que os professores e as escolas promovem com seus alunos uma avaliação descontextualizada, desprovida de sentido, de significado, fato comprovado nas escolas públicas, onde se tira uma semana apenas para aplicação de provas.

Constatamos que os professores avaliam por meio de prova, de forma quantitativa, classificatória, comprovada nas respostas da professora "A" e nas contradições da professora "B", que apesar de dizer que busca uma avaliação diagnóstica, omitiu-se em dizer como essa é realizada.

As professoras também não conseguem diferenciar o ato de examinar do ato de avaliar. Sobre os instrumentos avaliativos, a professora "A" colocou que treina o aluno, demonstrando a visão pontual, e a "B", fugiu da questão, descrevendo sobre a avaliação, demonstrando, de certa forma, que considera instrumento a própria avaliação.

Quanto às considerações sobre o erro, ficou claro que ambas o reconhecem como o ponto de partida para a aprendizagem, havendo, inclusive, o reconhecimento da professora "B" de que o erro é visto, na escola, como fracasso. Observa-se que há certa compreensão de buscar-se o erro para uma revisão, uma compreensão da condição de temporalidade do erro.

Macêdo (2007) coloca a importância de o professor utilizar o erro dos seus alunos como uma retroalimentação de sua práxis pedagógica, utilizando-o como ferramenta para aprimorar seus ensinamentos, atingir sua qualidade e conseguir excelência no ensino dos seus educandos, desenvolvendo habilidades que os levem a aplicar o conhecimento de que o erro pode levar à construção de novas habilidades, sendo necessário reconhecer o erro como uma informação positiva para a avaliação da aprendizagem do aluno, para que eles possam enfrentar os desafios do mundo capitalista e globalizado da atualidade. Portanto, o erro não pode ser considerado um fracasso em relação ao processo avaliativo, neste processo de avaliação é importante reconhecer, além da compreensão positiva do erro, que:

> Ao avaliar, efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo, tal como se delineia um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação, provas ou exercícios (Instrumentos de avaliação), métodos e instrumentos estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito (HOFFMANN, 2005, p. 13).

Hoffmann (2005), em sua citação, descreve a avaliação enquanto processo, característica da avaliação formativa e mediadora. O discurso das professoras sobre a avaliação formativa apresenta contradições, uma vez que, quando descrevem sua forma de avaliar, uma fala em mensurações quantitativas e qualitativas, outra não responde. Sendo assim, consideramos a necessidade de ajustes pedagógicos e nas intenções pedagógicas, que favoreçam o desenvolvimento efetivo e frutífero do processo de aprendizagem e demonstrem uma prática avaliativa formadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Além de facili-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tar o ajuste entre a ajuda pedagógica fornecida e as necessidades dos alunos, a avaliação tem por principal finalidade, determinar se foram ou não alcançadas as intenções educativas referentes à aprendizagem dos alunos.

4 Considerações conclusivas

Conforme as análises dos resultados desta pesquisa, observamos que as professoras investigadas apresentam um discurso contraditório em relação à avaliação, demonstrando, em alguns momentos, conhecimentos de acordo com a literatura especializada sobre aspectos relacionados ao ato avaliativo, aos instrumentos, à concepção de erro, à avaliação formativa e mediadora. No entanto, a avaliação que praticam está voltada para a mensuração obtida no principal instrumento aplicado – a prova –, que ainda é aplicada como a própria avaliação. A avaliação reflexiva pode ser trabalhada para melhorar cada vez mais o processo de avaliar.

Portanto, é necessário que o docente busque desenvolver ações reflexivas da prática pedagógica e de sua categoria – a avaliação. O processo de avaliação deve estar associado à práxis pedagógica, que deve ser interligada com a teoria e voltada à realidade do discente. O trabalho do professor(a) ainda é muito distante do seu discurso, oferecido de maneira sedutora. A qualidade do ensino deve ser vista como um desafio profissional e ético para o sucesso do trabalho do professor, o foco precisa estar voltado para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, do seu acompanhamento – a avaliação.

A avaliação formativa/mediadora possibilita diagnosticar as dificuldades do discente, para que essas sejam acompanhadas pelo docente, no sentido de que esse seja incluído no processo de

ensino-aprendizagem, buscando promover a aprendizagem do aluno e o redirecionamento, quando necessário, das ações docentes. O discente precisa ser respeitado, amado, compreendido em sua capacidade de refletir de forma crítica, de produzir seu próprio conhecimento, sua autonomia.

Para que se construa a autonomia é necessário que o professor atue de forma mediadora por meio da práxis pedagógica, que se constitui em uma prática reflexiva, crítica e transformadora – ação/reflexão e ação refletida – redirecionada, na compreensão de uma avaliação mediadora (acompanhamento) do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BARLOW, Michel. *Avaliação escolar*: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político*. Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-172.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez,1987.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão, 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIMA, Marco Antonio; MARINELLI, Marcos. *Epistemologia e Metodologias para a Avaliação Educacional*: Múltiplas Visões e Abordagens. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

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

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

HOFFMANN, Jussara. *O Jogo do Contrário para promover*: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré -escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. *Pontos e contra ponto*: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Avaliação*: mito e desafio uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MACÊDO, Lino. Avaliação do erro: Ponto de partida ou chegada? In: AFONSO, A. Janela et. al. *Avaliação e Educação*. Pinhais: Melo, 2007.

QUEIROZ, Tânia. *Dicionário de pedagogia*. São Paulo: Rideel, 2003.

SILVA, Maria Monteiro. *Nova subjetividade, Curriculo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da inclusão Social*. PE: ENIPE, 2006.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. *Avaliação & Ética*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

AS ESCOLAS NOTA DEZ DE SOBRAL: EXPERIÊNCIAS EM AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA

ARAÚJO, Karlane Holanda
Mestranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Ingressou na rede de ensino do Ceará em 2004. Desde 2009 vem exercendo a função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio. E-mail: Karlaneufc@gmail.com

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa
Mestranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do IFPB – Campus Cajazeiras. E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com

LEITE, Raimundo Hélio
Doutor em Educação pelo PPGE-FACED-UFC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-FACED-UFC. Livre Docente pela UFC. E-mail: rhleite@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo objetiva descrever as experiências em avaliação desenvolvidas pelas escolas nota dez de Sobral, no estado do Ceará, destacando as práticas avaliativas que vêm sendo favoráveis à aprendizagem das crianças de 2º ano do ensino fundamental. A pesquisa revelou que a avaliação formativa acontece em três vertentes, a saber: leitura, produção escrita e atividade direcionada, e também que a avaliação somativa é norteada pela matriz de referência das avaliações externas do município e do estado. A intenção é dar continuidade a este estudo, aprofundando o conhecimento das estratégias que permeiam o mérito da excelência das escolas nota dez sobralenses.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Avaliação somativa. Escolas nota dez.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The present article aims to describe the experiences in evaluation developed by ten schools note in Sobral, state of Ceará, highlighting assessment practices that have been conducive to learning of children from 2nd year of elementary school. The survey found that formative assessment takes place in three areas such as reading, writing production and directed activity, thus the summative evaluation is guided by the reference array of external evaluations of the municipality and the state. The intention is to continue this study, deepening knowledge of strategies that involve the merits of the excellence of the ten *sobralenses* schools note.

Key-words: Formative assessment. Summative evaluation. Ten schools note.

1 Introdução

O Prêmio Escola Nota Dez, atualmente disciplinado pela Lei estadual de nº15.052, de 06 de dezembro de 2011, configura-se, no cenário da educação cearense, desde o ano de 2009, como uma política de gestão pública que mobiliza os municípios, as escolas e os professores a melhorarem a proficiência estudantil do 2 º e 5 º anos do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática. A premiação é anual, contempla as 150 escolas com os melhores Índices de Desenvolvimento Escolar (IDE)[1], e, em igual número, oferece contribuição financeira para as escolas com os mais baixos IDE.

Ao debruçar-se sobre as planilhas de resultados do referido prêmio, mais especificamente, sobre o *rankiamento* dos dados dos Índices de Desenvolvimento Escolar da Alfabetização (IDE – Alfa), identificou-se que o município de Sobral, no período de 2008 a 2013, contou com o maior número de escolas nota dez. As informações, fornecidas pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), indicaram um total de 57 (cinquenta e sete) vezes em que a rede de ensino sobralense recebeu o benefício da premiação monetária.

Essa incidência de escolas sobralenses agraciadas aguçou a curiosidade e motivou a realização de uma investigação acerca das práticas pedagógicas adotadas pelas escolas nota dez. Acredita-se que, por trás do mérito da excelência educacional, existem questões significativas que merecem ser averiguadas *in loco*, tais como: O que e como essas escolas planejam, ensinam e avaliam para serem consideradas de excelência?; Quais as ações

[1] Índice de Desempenho Escolar (IDE): Composto por três elementos, a Proficiência da Escola, convertida para uma escala de 0 a 10, a Taxa de Participação na Avaliação e o Fator de Ajuste para a Universalização do Aprendizado. (CARNEIRO e IRFFI, 2014).

ISBN: 978-85-8126-090-7

pedagógicas cotidianas dessas escolas que promovem aprendizagens e proficiências desejáveis nas avaliações externas?; Qual o diferencial das escolas nota dez no processo de ensino-aprendizagem para a formação do educando?.

Porém, este artigo não pretende responder a todas essas questões, visto que estão associadas aos três componentes do ato pedagógico (planejamento, execução e avaliação) e mereceria um espaço maior de tempo e rigor científico para tal aprofundamento, uma vez que "A ação educativa não poder ser 'qualquer ação', mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por 'quaisquer' resultados [...] mas sim pelos melhores resultados possíveis." (LUCKESI, 2011, p.57).

Nesse sentido, por se tratar de estudo exploratório inicial, optou-se por pesquisar sobre o ato de avaliar, por ser este parte do processo pedagógico que interage e incide nos demais.

Assim, elegeu-se a seguinte questão para nortear o trabalho de pesquisa: Quais as práticas avaliativas implementadas pelas escolas nota dez de sobral que vêm sendo favoráveis à aprendizagem das crianças de 2º ano e, por conseguinte, refletindo positivamente nos resultados das avaliações externas?

Para desvelá-la, definiu-se como objetivo central da pesquisa identificar e descrever as experiências de avaliação formativa e somativa aplicadas pelas escolas nota dez de Sobral, destacando possíveis práticas de avaliações internas que contribuam para a melhoria da alfabetização escolar.

O presente estudo apoia-se nas ideias, concepções e teorias fundamentadas por epistemólogos e autores conceituados, dentre os quais se destacam Michael Scriven, 1967; Vianna, 2000; Luckesi,1998; 2002, 2011; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2005; Soares, 2004, entre outros.

A pesquisa foi realizada em duas instituições escolares de Sobral, contempladas mais de uma vez com o Prêmio Es-

cola Nota Dez, sendo uma escola localizada na sede e a outra, no distrito municipal de Caracará, a fim de se obter um maior confronto entre os diferentes contextos. Utilizaram-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores e diretores das escolas nota dez.

A composição do texto está organizada da seguinte forma: a primeira parte, intitulada de referencial teórico, apresenta a revisão de literatura acerca das categorias centrais do estudo (avaliação formativa, avaliação somativa e práticas avaliativas no processo de alfabetização); a segunda parte descreve os procedimentos metodológicos adotados no decorrer da pesquisa e, por fim, a terceira parte, que traz os relatos das experiências em avaliação somativa e formativa das escolas nota dez de sobral.

2 Referencial teórico

2.1 Os Papéis Formativo e Somativo da Avaliação

Scriven, em sua obra Methodology of Evaluation (1967), apresentou dois papéis primordiais da prática avaliativa, designando-os como formativo e somativo.

De acordo com as ideias de Scriven (1967), a avaliação formativa ocorre durante a execução de um projeto, programa ou plano. Por ser contínua, essa prática fornece informações sobre o percurso do objeto de implementação que contribuem para (re) orientar o modo de seu desenvolvimento. Scriven mostrou que "[…] ao longo de um projeto a avaliação formativa deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizerem necessárias." (VIANNA, 2000, p.86).

Ao aplicar a concepção da avaliação formativa para o contexto escolar, Perrenoud auxilia o entendimento dizendo que

ISBN: 978-85-8126-090-7

"[…] nenhuma pedagogia, por mais frontal e tradicional que seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos." (PERRENOUD, 1999, p.89). Com base nas palavras deste autor, é possível afirmar que há espaço para intervenções pedagógicas no meio do trajeto; o professor pode fazer os ajustes didáticos necessários a fim de otimizar as aprendizagens de seus alunos.

A priori, compreende-se que essa regulação voltada para otimização das aprendizagens não se desenvolve por um caminho retilíneo; as curvas no percurso podem ser atalhos necessários e preponderantes para o êxito do aprendizado. Da mesma forma, o tempo da correção não pode ser definido com exatidão, há correções aligeiradas no processo de aprendizagem que tendem a afastar definitivamente o aprendiz do seu objeto de domínio. Além disso, a regulação da aprendizagem a partir da avaliação formativa pode ainda deparar-se com imprevistos que fogem ao alcance da vontade e propósito do professor, do aluno ou dos pais. Pode resultar desse conjunto de fatores, a redefinição de outras trajetórias em função de um novo destino.

Então, o professor que trabalha com a avaliação formativa precisa reconhecer que a regulação da aprendizagem ajuda o aluno a progredir e pode acontecer de várias formas: modificando o ritmo do trabalho, mobilizando novos recursos didáticos, propondo situações desafios, redefinindo outras interações sociais etc., visto que a diversidade dos alunos e das turmas é a única regra presente nas realidades escolares. Enfim, não há razão para

> […] postular uma única maneira de aprender a ler, argumentar, elaborar um texto […] esse modelo deve ser plural e considerar, no mínimo, a possibilidade de que os mesmos domínios se desenvolvam segundo trajetórias e ritmos diferentes e que englobem habilidades e operações diversas igualmente eficazes. (PERRENOUD, 1999, p.95).

Quanto à avaliação somativa, Scriven (1967) define que esta prática ocorre ao final de um programa de avaliação e fornece elementos para que os seus usuários julguem sua importância, o seu valor, o seu mérito (VIANNA, 2000). Essa prática avaliativa tem como papel determinar até que ponto os objetivos foram cumpridos, ou produzidos os efeitos previstos. Assim, a avaliação somativa se ordena basicamente a julgar se vale a pena manter um programa ou dá-lo por terminado.

No caso da educação escolar, a avaliação somativa visa mensurar o que o aluno aprendeu ao final de uma etapa, e está voltada para aferição do desempenho escolar que, comumente, é verificado através de provas, testes e exames padronizados. Por isso, costuma-se associar avaliação somativa aos resultados finalísticos, nos quais o que foi aprendido representa o produto final.

No Brasil, ainda é comum nas escolas de educação básica o predomínio da pedagogia do exame, uma vez que o sistema de ensino supervaloriza a avaliação somativa e os seus resultados. Em decorrência disso, as provas orientam as práticas pedagógicas, definem os currículos programáticos e disciplinam as condutas dos alunos.

Os dois tipos de avaliações concebidos por Scriven são indispensáveis para a melhoria dos sistemas de ensino e suas escolas. Embora exerçam papéis distintos, são complementares. Portanto, "[...] Não se deve menosprezar a avaliação somativa em benefício da formativa ou vice-versa. Estas duas modalidades são complementares. Trata-se, isto sim, de utilizar uma ou outra forma, de acordo com o contexto e a situação concreta." (AGUILAR, ANDER-EGG, 1994, p. 43).

ISBN: 978-85-8126-090-7

2.2 Avaliação no Processo de Alfabetização: premissas basilares

A aplicabilidade da avaliação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[2] (LDB 9394/96), não pode voltar-se à classificação ou à hierarquização das crianças, como se algumas crianças estivessem aptas e outras não para progredirem em seu processo de formação, mas, sim, contribuir com o desenvolvimento e a evolução; ora, respeitando o já alcançado, ora oferecendo subsídios para melhor planejar o que ainda precisa ser conquistado.

Segundo Ribeiro (2011), os alunos que estão em processo de alfabetização necessitam ter suas habilidades compreendidas, mais do que simplesmente testadas. Nessa direção, é importante o uso da avaliação diagnóstica e formativa para conhecer, acompanhar e subsidiar o ritmo de aprendizagem das crianças, no sentido de identificar os níveis de aquisição ou de domínio, bem como de experimentar diferentes hipóteses para a construção de suas aprendizagens.

É de fundamental importância o atendimento individualizado para que o processo ensino-aprendizagem, nas séries iniciais da educação básica, tenha êxito; atenções particularizadas em relação aos processos avaliativos potencializam o desenvolvimento integral da criança. (HOFFMANN, 2005).

De acordo com Barbosa e Horn (2008), para poder trabalhar com crianças é preciso

[2] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu Art. 31, inciso I, estabelece que "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental." (BRASIL, 1996).

> aprender sobre **cada uma,** como são, quais suas culturas, como vivem em seu cotidiano, do que brincam, que livros leem e como realizam sua aprendizagem. A partir disso, é preciso entender o que a criança é capaz de fazer [...] sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. (p. 103; grifo nosso).

Por ser a trajetória de aprendizagem pessoal, individual e, portanto, própria, a melhor alternativa para avaliar é o acompanhamento constante – observação sistematizada e cotidiana, porque "[...] cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem." (TEODORO, 2010, p. 32).

Avaliar, no processo de alfabetização, é acompanhar, desvelar o percurso a ser seguido para ir promovendo intervenções adequadas e pertinentes, viabilizando a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança.

3 Metodologia

Este tópico descreve o *lócus* da pesquisa, os participantes os instrumentos de coleta utilizados e as análises realizadas.

3.1 População e amostra da pesquisa

A pesquisa de campo realizou-se na cidade de Sobral, Região Noroeste do Ceará, a 230 km da capital Fortaleza. Foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental, que já tinham sido contempladas, mais de uma vez, com o Prêmio Escola Nota Dez. Neste estudo, tais escolas estão identificadas por EP1 e EP2. A Escola EP1 fica situada na Av. José Figueiredo de Paula

ISBN: 978-85-8126-090-7

Pessoa, Nº428, no Bairro Expectativa e a Escola EP2 está localizada na Praça da Matriz, S/N, distrito de Caracará, a 51,2 km da cidade, tendo, ambas, como unidade administrativa, a Secretaria da Educação do Município de Sobral (SMES).

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 2 (dois) representantes do núcleo gestor escolar e 5 (cinco) professoras que atuam nas turmas de 2 º ano do ensino fundamental. Os membros do núcleo gestor estão identificados como diretor 1 e diretor 2, da mesma maneira as professoras entrevistadas foram denominados como professora 1, professora 2…até professora 5. Os sujeitos participaram espontaneamente da pesquisa.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Foram utilizadas entrevistas abertas e semiestruturadas, por terem roteiro simples a ser seguido e por proporcionarem compreensões ricas das experiências, valores, atitudes e sentimentos das pessoas (MAY, 2004). As entrevistas foram realizadas nas escolas em que os entrevistados trabalham, de forma individualizada e gravadas em áudio.

4 Resultados e discussões

Antes de descrever as práticas de avaliação formativa e somativa executadas pelas escolas nota dez de Sobral (EP1 e EP2), faz-se necessário, previamente, apresentar alguns dados sobre o funcionamento e os indicadores educacionais das duas turmas de 2º ano do ensino fundamental pesquisadas.

4.1 As Escolas Nota Dez

A EP1 foi contemplada com o Prêmio Escola Nota Dez, SPAECE/Alfa, por três vezes – 2009, 2011 e 2013. Atualmente, a referida escola possui oito turmas de 2 º ano do ensino fundamental, assim distribuídas: quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde, com cerca de vinte e seis alunos por turma. As crianças matriculadas estão na faixa etária entre seis e sete anos. A EP1 conta com quatro professoras, cada uma delas é regente de duas salas de aula.

Esta escola, em 2014, atingiu 99% do percentual de seus alunos com padrão de desempenho "desejável" [3] para o processo de alfabetização e alcançou proficiência média[4] em língua portuguesa de 216,2. Ao reportar-se aos dados do padrão de desempenho "desejável" do estado do Ceará, observa-se que a média ficou em 66,9% e a proficiência em língua portuguesa foi de 174,4. Constata-se que o nível do padrão de desempenho "desejável" e de proficiência em língua portuguesa da EP1 está acima da média estadual. Vale salientar também que inexiste aluno no nível de proficiência não alfabetizado (CEARÁ, 2015).

A EP2 foi agraciada com a premiação nos anos de 2009 e 2012. Esta escola, localizada no distrito de Caracará, no ano vigente oferta apenas uma turma de 2 º ano do ensino fundamental, com dezoito alunos matriculados. A sala de aula funciona no período matutino e possui uma professora efetiva.

---

[3] Os alunos que se encontram no padrão **Desejável** desenvolvem habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. O que evidencia é a capacidade de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar. (CEARÁ, 2015, p.46, grifo nosso).

[4] Aqueles que se encontram no intervalo de **200 a 225 pontos** da Escala de Proficiência ampliam suas estratégias de leitura, quanto às habilidades de identificar o gênero e a finalidade de textos diversos […]. (IDEM).

ISBN: 978-85-8126-090-7

No ano de 2014, a EP2 obteve 93,9% dos alunos com padrão de desempenho "desejável" para o processo de alfabetização, e proficiência média em língua portuguesa de 207,8, ficando também acima da média estadual (CEARÁ, 2015).

Mediante os resultados aferidos pelo Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (SPAECE/Alfa), as EP1 e EP2 conquistaram, respectivamente, IDE/Alfa 10,0 e 9,8, destacando-se no cenário da educação cearense frente a meta de alfabetizar todos os alunos do 2º ano.

4.2 Os Instrumentos de Avaliação Utilizados

As escolas nota dez de Sobral, embora situadas em contextos distintos e bem peculiares, apresentam pontos convergentes referentes ao ato de avaliar. Tais similitudes serão relatadas a seguir.

4.2.1 Formativa

Os relatos dos entrevistados indicaram que as escolas nota dez de Sobral aplicam avaliação formativa nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Esta avaliação acontece, sistematicamente, em três vertentes – leitura, produção escrita e atividade direcionada.

O ato de avaliar é constante. Periodicamente, as professoras e coordenadoras aferem a leitura dos alunos. Este procedimento ocorre em sala de aula, as professoras seguem a ordem da posição dos alunos nas fileiras para tomada de leitura individual. Além de avaliarem as habilidades de leitura (quantidade de palavras e frases lidas no texto, velocidade, entonação, ritmo e precisão), as professoras fazem três perguntinhas sobre o texto em questão, a fim de verificar a compreensão do que foi lido.

Em depoimentos, as professoras revelaram que esta avaliação de leitura é processual, tem o papel de diagnosticar o nível de fluência de leitura e compreensão textual dos alunos para possíveis intervenções pedagógicas.

Na EP1, a professora explícita que

> a gente pega um texto, chama a criança pra ler e vai gravando o tempo dele, a entonação, o ritmo dele. Se ele não erra palavrinhas. E tem a compreensão, as três perguntinhas sobre o texto lido. Isso é semanal, toda semana [...] porque a gente acompanha, é como se fosse um diagnóstico (Professora 4).

Com relação à avaliação da coordenadora, ela chama os alunos pela lista de frequência e faz o diagnóstico de leitura na sala da coordenação ou em espaço reservado para esse fim. Este diagnóstico é registrado em formulário de observação de leitura. A coordenadora preenche a planilha atestando o nível de leitura dos alunos para que a professora regente da turma faça as mediações de acordo com as necessidades individuais.

Segundo a professora da EP1, a coordenadora escolar

> tem um formulário para preencher sobre o nível da leitura de cada aluno. Tem um texto, aí na planilha, ela avalia se o aluno lê texto, frase. Além disso, ele tem que ter fluência, tem que ler com expressão, ler aquela leitura bonita mesmo. E vê a velocidade, o tempo que o aluno lê o texto, **porque tudo isso que ela faz é conforme a avaliação da prefeitura, porque os meninos vão ter que passar pela avaliação da prefeitura**. Vê a velocidade, a compreensão, responder perguntinhas sobre o texto. Depois que o aluno lê, ela faz perguntinhas pra ver a compreensão da criança. Ela vai ver a questão da precisão da leitura, dos erros, as palavras erradas que a criança falou. Essa é a avaliação de leitura. (Professora 3, grifo nosso)

Quanto à avaliação formativa da produção escrita, esta procede quinzenalmente, quando as crianças são direcionadas a

ISBN: 978-85-8126-090-7

produzirem textos a partir de gravuras acerca dos gêneros textuais (bilhete, carta, convite, receitas, etc.) apropriados ao processo de alfabetização. As professoras e/ou as coordenadoras corrigem, através de uma chave de correção que avalia a paragrafação, pontuação, ortografia, coerência e coesão. Esta atividade avaliativa também se realiza individualmente, possibilitando à professora identificar as dificuldades de cada criança e promover intervenções para melhoria das habilidades de escrita. Por essa razão é que ela afirma

> E na escrita, eu faço uma produção com gravuras, aí depois eu corrijo em cima de uma chave de correção e vejo em que em nível o aluno está [...] Pontuação, começa com parágrafo, porque é uma produção, tem que ter coerência, coesão [...] cada um desses critérios valem dois pontos e ao final tem que ser vinte pontos. São dez itens, cada um vale dois pontos. Esses itens a diretora passou pra mim, eu acho que foi orientação da Secretaria Municipal de Educação. (Professora 5).

A terceira vertente de avaliação formativa é a atividade direcionada aos descritores do SPAECE/Alfa. Esta avaliação é chamada de diagnóstica e conta com questões que avaliam habilidades indicadas pelos descritores da matriz de referência. A coordenação escolar é responsável por elaborar este instrumental, bem como apresentar e discutir os resultados com as professoras das respectivas turmas, elencando os descritores de maior dificuldade a serem trabalhados.

Conforme a professora da EP1, o processo de avaliação formativa conta ainda com "o diagnóstico", que a coordenadora define como "**vamos ver como os meninos estão**. Pra ver o que eles estão errando e a gente focar mais." (Professora1, grifo nosso).

Nesta atividade diagnóstica, complementa outra professora da EP1

> a gente trabalha só com as questões que as crianças têm mais dificuldades. Aquelas que elas já sabem, não têm tanta dificuldade, a gente aborda, não deixa de revisar, mas só o enfoque maior é as questões que eles têm mais dificuldades[…]. Cada um olha, vê no diagnostico o descritor que tem mais erro, que as crianças têm mais dificuldade, aí, em cima daquele erro, em cima daquela questão, a gente planeja e faz a atividade. (Professora 2).

Diante das práticas avaliativas descritas, constata-se que as escolas nota dez de Sobral utilizam diversas estratégias para acompanhar o processo de alfabetização das crianças de 2º ano. Por empreenderem formas diferenciadas de avaliação formativa, as escolas EP1 e EP2 promovem, ora a especificidade dos processos de alfabetização e de letramento, ora a integração desses dois processos da aprendizagem da língua escrita. Foi possível perceber, também, que tais escolas, através das avaliações formativas, acompanham diariamente a evolução da aprendizagem de seus alunos, buscando conhecer os níveis de domínio das habilidades de leitura e escrita a fim de superar as dificuldades encontradas.

4.2.2 Somativa

As escolas nota dez de Sobral, conhecidas como escolas de excelência, em decorrência dos resultados nas avaliações externas municipais e estaduais, têm experiências em avaliação somativa que as distinguem das escolas de outros municípios. A rede de ensino sobralense aplica, sistematicamente, a cada semestre, a avaliação externa municipal. Esta avaliação é voltada para os alunos da Educação Infantil, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. As provas são de língua portuguesa (24 questões), produção textual e matemática (24 questões). Além disso, os alunos do 1° e 2° anos são submeti-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos, também, a uma avaliação de leitura oral, que é gravada para identificar os elementos de fluência.

Frente a esta peculiaridade, as EP1 e EP2 praticam, mensalmente ou bimestralmente, avaliações nos moldes da avaliação externa municipal. As escolas nota dez simulam, em suas provas, questões com os descritores da matriz de referência do SPAECE/Alfa, que é a mesma utilizada na produção das avaliações municipais. Simulam, ainda, o procedimento de aplicação do teste, visto que nos dias do evento, as professoras fiscalizam o exame em outras salas de aula que não sejam de sua regência e também não fazem a correção das provas de suas turmas. Para ilustrar este relato, a professora da EP1 ressalta:

> Trabalhamos muito para a avaliação do meio do ano, que é a externa mesmo da prefeitura. […] além da prova da prefeitura tem a do SPAECE […] **a gente trabalha muita prova, muita prova mesmo** […] **Às vezes, a gente já bota os conteúdos, porque a gente já sabe o que é cobrado, aí já joga** […] **O conteúdo cobrado, a gente já trabalha em cima deles.** (Professora 1; grifo nosso).

De acordo com os depoimentos das professoras e diretores, tanto a avaliação interna somativa como a avaliação externa municipal servem para regular o processo de alfabetização das crianças, pois os resultados são devolvidos para os professores, a fim de regularem os desníveis identificados nas turmas.

No entanto, as falas dos entrevistados desvelam que os aspectos finalísticos estão presentes ao modelar as avaliações internas de acordo com o padrão das avaliações externas, ao direcionar os currículos a serem trabalhados, ao reforçar os rituais no momento das provas e ao disciplinar as condutas dos alunos. Inclusive, situações de reforço comportamental buscam condicionar as crianças a atingirem as metas de alfabetização escolar, como afirmou a professora da EP1: “eu faço assim: coloco uma

arvorezinha com o nome deles. As crianças que vão melhorando vão subindo na árvore." (Professora 4).

5 Considerações finais

Como a densidade amostral não permite emitir uma conclusão sólida, finaliza-se este relato destacando alguns pontos importantes das experiências em avaliação formativa e somativa das escolas nota dez de Sobral.

Ao confrontar os depoimentos das EP1 e EP2, observa-se que há uma confluência das ações pedagógicas, principalmente as referentes ao componente de avaliação. A rede de ensino sobralense parece direcionar, monitorar e acompanhar os procedimentos de avaliação interna adotados pelas escolas, criando, assim, certa unidade das práticas avaliativas. Esta unidade é norteada pela matriz de referência das avaliações externas do próprio município e do estado, o que, consequentemente, leva as avaliações somativa e formativa das escolas premiadas de Sobral serem modeladas para aferir as proficiências de leitura e escrita.

Além disso, os relatos indicaram que existe uma preocupação com o acompanhamento do processo de alfabetização, visto que as avaliações são contínuas, ocorrem por meios ora específicos (alfabetização), ora simultâneos (letramento), e buscam promover uma regulação da aprendizagem. Essas práticas, quando somadas às atividades avaliativas individualizadas, tendem a potencializar o desenvolvimento cognitivo das crianças, e, por conseguinte, melhorar o aprendizado dos alunos.

Referências

AGUILAR, Maria José. ANDER-EGG, Ezequiel. *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. *Lei n° 9.394.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 26 de dezembro de 1996.

CEARÁ. Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino fundamental: SPAECE-Alfa-2013. *Boletim Pedagógico*. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/SPAECE-ALFA-RP-LP-2EF-WEB.pdf> Acesso em julho de 2015.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem:* componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAY, Tim. *Pesquisa social:* questões, métodos e processos. Porto alegre: Art-med, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Ana Paula. *A Avaliação diagnostica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças.* UFC: Fortaleza, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional.* Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELA ÓTICA DE PROFESSORES DE ENSINO PRIVADO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL – CE

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa
Mestrando do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará – UECE. (FAFIDAM/FECLESC). E-mail: marcos.educare@hotmail.com

VIEIRA, Maria Izalete Inácio
Mestrando do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará –UECE (FAFIDAM/FECLESC). E-mail: izaletevieira@yahoo.com.br

RODRIGUES, Daniela Fernandes
Mestrando do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará –UECE (FAFIDAM/FECLESC). E-mail: dani.daniela87@gmail.com

MENDES, José Ernandi
Prof. Dr. em Educação Brasileira – UFC. Integra corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE (FAFIDAM/FECLESC). E-mail: ernandi.mendes@uece.br

RESUMO

O objetivo da pesquisa é compreender as concepções de avaliação na visão dos professores da rede particular de ensino do município de Sobral, no estado do Ceará. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi aplicação de questionários em escolas particulares, ocasião em que nos foi possível perceber diferentes olhares referentes à avaliação. A partir dos dados obtidos, pudemos averiguar que os professores percebem que o objetivo da avaliação escolar deveria servir como parâmetros para observar como os professores desenvolvem seu trabalho em sala de aula. Para eles, a avaliação está para além de um instrumento de mensuração, servindo para mostrar-lhes novos caminhos e, através destes, desenvolver projetos pedagógicos voltados para alunos que tenham dificuldades.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem. Ensino privado. Docentes.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The objective of the research is to understand the concepts of assessments in view of the private school teachers of Sobral municipality of education in the state of Ceará. The methodology used to collect data was questionnaires in private schools, where we were able to realize different looks for the assessment. From the data obtained, we find out that teachers realize that school evaluation's purpose was to serve as parameters to observe how teachers are doing. For them the assessment is in addition to a measurement instrument, serves to show them new paths and develop through these educational projects for students who have difficulties.

Keywords: Evaluation of learning. Private education. Teachers.

1 Introdução

Para falarmos de avaliação da aprendizagem faz-se necessário entendermos como esta se dá, visto que a aprendizagem é um processo no qual o ser humano adquire novos conhecimentos, competências e habilidades. Temos como aportes teóricos Luckesi, 1998; Silva, 1991; Haydt, 1992; Sant'ana, 1995; Lima; Andrade, 2007; Hoffmann, 2009; e outros que vêm tecendo conceitos e discussões sobre avaliação no processo ensino-aprendizagem, o que nos permitiu demonstrar elementos, extrair alguns pressupostos e tirar conclusões sobre as características da avaliação.

Avaliação consiste em constatar se aquilo que foi apresentado aos educandos realmente foi compreendido e assimilado, ou se aquilo que se quer ser aprendido se torna necessário e tem algum significado para quem aprende, ou seja, a relevância do conteúdo é um dos pontos essenciais para o aprendizado, seguido de outros fatores como o estímulo, a afetividade e a significação do que deve ser aprendido. Segundo Haydt (1992), a avaliação apresenta quatro princípios básicos que norteiam ou deveriam nortear a sua aplicação, a saber: i) A avaliação é um processo contínuo e sistemático, ou seja, não é improvisada, devendo ser planejada e fornecer feedback; ii) é funcional porque é realizada em função de objetivos, verificando se os alunos estão atingindo as metas esperadas; iii) é orientadora, sua intenção não é eliminar os alunos, mas orientar o processo de aprendizagem com o intuito que se alcance os objetivos previstos; e, por último, iv) é integral, pois comporta dimensões, domínios, enxergando o aluno como um todo ao considerar aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Vale ressaltar, em relação ao último princípio, que "[...] avaliar o aluno integralmente significa avaliá-lo em todos os do-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mínios do seu comportamento: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Mas, daí, não segue que se deva reunir num único conceito ou as notas ou os resultados da avaliação nestes três domínios […]" (SILVA, 1991, p. 33). Segundo Alcântara (1984) *apud* Silva (1991), não se pode dar nota nesses domínios porque os resultados de cada área não podem ser somados, por representarem naturezas diversas. Então, deve-se considerar estes fatores e não focalizar apenas nas notas.

Partindo dessas perspectivas, abordaremos a avaliação da aprendizagem em diferentes aspectos teóricos e vivenciados por professores da rede privada de ensino. Para a coleta de dados, foram aplicados trinta questionários em escolas particulares, o que no fez perceber diferentes olhares referentes à avaliação, permitindo constatar a estagnação em que se encontra a avaliação da aprendizagem na maior parte das instituições de ensino.

O objetivo da pesquisa é compreender as concepções de avaliação na visão dos professores da rede particular de ensino no município de Sobral – Ce, mais precisamente em duas instituições de ensino, identificando os instrumentos de avaliação e verificando se estes contribuem para uma avaliação precisa, que contemple os domínios do comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno, proporcionando assim, segundo Silva, (1991) uma avaliação significativa e integral.

A pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória. Para Flick (2009, p.16, *apud*, DENZIN e LINCOLN, 2005a, p.3),

> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa

envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

2 Avaliação da aprendizagem

O modelo de avaliação hegemônico, usado na maioria das escolas brasileiras, é majoritariamente, a verificação e não a avaliação da aprendizagem. Luckesi (1998) afirma "A verificação encerra-se no momento em que o objeto de investigação chega a ser configurado" (LUCKESI, 1998, p.92), tornando o que deveria ser uma avaliação diagnóstica em classificatória, visto que a avaliação vai além da verificação. Ainda segundo o autor, o conceito de avaliar ainda hoje é confundido com o de examinar. Avaliar é atribuir um valor ou qualidade a algo, processo no qual o avaliador assume uma atitude que contribui para um melhor encaminhamento da aprendizagem; ao passo que examinar, também tem o sentido de atribuir valor, mas implica em um posicionamento tendencioso, seja negativo ou positivo, em relação ao objeto avaliado.

Avaliação é uma das ferramentas que possibilita diagnosticar as possíveis dificuldades que o educando está enfrentando para alcançar os objetivos proposto pelo professor e "[...] também tem como pressuposto oferecer ao professor a oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, discursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos." (SANT'ANA, 1995, p. 24).

A aprendizagem, muitas vezes, torna-se adestramento, o que acarreta sérios problemas para o desenvolvimento do educando e deste para com a sociedade no qual está inserido. Daí

ISBN: 978-85-8126-090-7

o fato de questionar se a avaliação da aprendizagem realmente existe e, se existe, se está sendo aplicada de forma correta. Na verdade, a avaliação deve ser

> […] considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar. (PCN, 1997, p.17)

Dentre os itens relacionados à aprendizagem, a avaliação é um mecanismo presente em todas as formas de atividades concebidas, mediante um objetivo, meta ou plano. "Para saber se o ensino está atendendo ao currículo e se ambos estão atingindo aos objetivos de aprendizagem, a avaliação passa a ser imprescindível nesse processo" (LIMA; ANDRADE, 2007, p.4).

A avaliação é uma forma de garantir se os objetivos previamente definidos foram alcançados. "A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem dos educandos […]" (LUCKESI, 1998, p. 66). O que podemos notar é que o ato de avaliar não está sendo utilizado para esse fim, ao contrário, vem sendo empregado como meio de imposição de ordem, castigo, avaliando os educandos pelas notas obtidas em exames e testes "[…] Muitos docentes usam a avaliação como uma ameaça e até se vangloriam de reprovar a classe toda, levando alunos e familiares ao desespero […]" (SANT'ANA, 1995, p. 27).

Para Colloto (1972) *apud* Haydt (1992), avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Na área da educação, o

termo avaliação é uma constante; o processo ensino-aprendizagem não pode ser estático e sim dinâmico, recíproco, haja vista não ser um movimento direto, linear, de ensinar para aprender, mas para, além disso, também aprender para ensinar.

O professor é claro, possui mais domínio de conhecimento que o aluno, mas não significa que ao ensinar não possa aprender com este, até mesmo descobrir formas diferentes de ensinar, a partir do estudo e acompanhamento do educando, respeitando suas diferenças e singularidades.

O aluno não será um individuo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los. (SANT'ANA, 1995, p. 27)

Como o objetivo de ensinar é fazer com que o aluno aprenda, isso só será possível através de uma avaliação que contemple o proposto objetivo, ou seja, que verifique se o aprendizado aconteceu de fato, procurando detectar e solucionar os pontos falhos no processo de ensino-aprendizagem, considerando os múltiplos fatores que interferem no desenvolvimento do aluno como um todo e não considerar apenas a nota.

3 A avaliação como ferramenta de exclusão

Para entendermos o processo da avaliação escolar faz-se necessário conhecermos os tipos ou modalidades de avaliação, suas funções e propósitos. Segundo Haydt (1992), as modalidades e funções da avaliação são: a) diagnóstica – tem a função de controlar, com o propósito de verificar a presença ou ausência de pré-requisitos necessários para novas aprendizagens, bem como detectar

ISBN: 978-85-8126-090-7

dificuldades específicas de aprendizagem; b) formativa – usada para constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos, fornecendo dados para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem; e c) somativa – usada com a finalidade de classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.

Diante dos tipos de avaliações apresentadas, podemos notar a constante presença da avaliação classificatória no sistema de ensino, a qual visa classificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o, através de notas que, como sabemos, são obtidas com base naquilo que o aluno responde em uma prova ou teste, cujo resultado, na maioria das vezes, não contempla o valor real da aprendizagem e não corresponde ao que o aluno aprendeu efetivamente.

A avaliação da aprendizagem escolar além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência de professor-aluno. As provas e exames são realizadas conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em conta o que se foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno ao ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com aprendizagem. As médias são médias entre números e não extensões de aprendizagens bem ou malsucedidas. (LUCKESI, 1998, p.23)

Segundo Sant'anna (1995), a partir de uma avaliação diagnóstica, pode-se retomar objetivos não atingidos e elaborar diferentes estratégias de reforço – *feedback* –, para que o aluno possa apreender os conteúdos, desenvolver as habilidades e práticas pretendidas. Através da avaliação diagnóstica é que se poderão sanar as dificuldades de aprendizagem do aluno durante o ano letivo, evitando, assim, que este prossiga na vida escolar com tais

dificuldades; daí a importância de se realizar esse diagnóstico que "[…] se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno dando-lhes elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu […]" (SANT'ANNA, 1995. p. 33). Concordamos com Haydt (1992) quando afirma que a avaliação diagnóstica tem o propósito de verificar a presença de pré-requisitos para a aquisição de novas aprendizagens, sendo, , aplicada no início do ano, semestre letivo ou de uma nova unidade de ensino.

Em algumas instituições de ensino privado, a avaliação escolar vem acontecendo da seguinte maneira: os alunos são submetidos a provas e atividades que equivalem a notas, que são somadas durante toda a etapa e feito uma média aritmética. Ao final do ano letivo, somam-se todas as médias e dividem-se pela quantidade de etapas aplicadas, resultando em uma média final. Para fins de aprovação, a média final deve atingir um valor estabelecido pela escola. Sobre isso, Luckesi (1998) afirma que "A transformação dos resultados medidos em nota ou conceito dá-se por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos." (LUCKESI 1998, p.89).

As avaliações não são um instrumento de premiação ou castigo, o objetivo da avaliação é que todos os alunos consigam atingir um bom desempenho nas atividades intelectuais. Concordamos com o pensamento de Luckesi (1998)

As práticas da avaliação da aprendizagem destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade (LUCKESI, 1998, p. 86).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Neste sentido, podemos afirmar que a forma de avaliar o aluno no âmbito escolar servirá como base para um aprendizado mais efetivo, pois este não só se esforçará para obter notas suficientes para passar ao final do semestre, mas sobretudo, se interessará pelo processo de construção do conhecimento. No entanto, é necessário que a comunidade escolar esteja envolvida para que a aprendizagem aconteça.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (PCN, 1997, p. 23)

É importante que a coordenação, em parceria com a supervisão e o professor façam esse acompanhamento durante todo o ano letivo, realizando encontros periódicos, principalmente ao final de cada etapa.

4 População e amostra

Nesse tópico, buscaremos apresentar as diferentes concepções de avaliação de professores de escolas particulares do município de Sobral – Ce. Para coleta de dados, utilizamos a pesquisa qualitativa, com questionários estruturados. Foram aplicados 30 questionários, mas tivemos o retorno apenas de doze.

Com o uso desta ferramenta, buscamos coletar opiniões acerca das seguintes questões: qual o conceito de avaliação; para

que serve a avaliação escolar; que instrumentos são usados no processo avaliativo e o que eles favorecem; que ações devem ser tomadas depois das avaliações; com que frequência os alunos são avaliados; qual a relação existente entre planejamento e avaliação da aprendizagem; como são elaborados os instrumentos de avaliação da aprendizagem; como os aspectos subjetivos: emoção, afetividade, capacidade, habilidade de resolver problemas e relacionar informações, são contemplados nos processos de avaliação da aprendizagem; o que os professores pensam sobre autoavaliação e sua aplicabilidade; qual a relação entre a nota obtida pelo aluno e sua aprendizagem; e quais as medidas tomadas quando os alunos não atingem o nível esperado nas avaliações.

A escolha de professores de instituição particular se deu em virtude de obter informações em relação a sua prática avaliativa. Tomou-se como parâmetro o mesmo modelo aplicado em quase todas as escolas públicas, ou seja, pautado na busca de resultados, em números. Tais práticas estão presentes nas avaliações externas.

A escola, seja ela particular ou pública, tem como dever trabalhar a avaliação educacional como um processo formativo, processual e contínuo, em que o ato de avaliar seja uma via de mão dupla, levando o professor a analisar a sua capacidade de provocar a construção dos aspectos cognitivos dos alunos e estes, por sua vez, a analisarem o quanto absorveram do que foi ensinado em sala de aula e se a aprendizagem foi construída de forma significativa. Para melhor compreensão, utilizaremos uma letra para designar professor, e um numeral para designar a ordem de análise dos questionários.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4.1 O que pensam os professores de escolas particulares sobre a avaliação da aprendizagem

Com base nas respostas de alguns professores, podemos perceber a disposição com que contribui com este trabalho. Diante das respostas fornecidas com relação ao que é avaliação, 17% afirma que avaliar é um processo contínuo, o que possibilita diagnosticar as dificuldades de aprendizagem,

> P3. São observações contínuas e importantes sobre o desenvolvimento processual do aluno.
>
> P10. É um diagnostico dos saberes (provas, trabalhos individuais, trabalhos em grupos, apresentações, exercício e participações) aplicados em sala.
>
> P6. É um processo constante e contínuo no decorrer na vida escolar do aluno.

Segundo Luckesi (1998), a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. O que se percebe é que os sujeitos da pesquisa compreendem que avaliação é necessária para o processo do desenvolvimento do educando na sua vida escolar. Luckesi (1998) considera que para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. O autor expressa que a avaliação realizada com os alunos possibilita a autocompreensão.

Para 25% dos professores, a avaliação se constitui num procedimento para adquirir informações sobre a aprendizagem do aluno

> P1. É o meio que o professor disponibiliza para obter informações sobre o processo de aprendizagem do aluno.
>
> P2. É um procedimento pelo qual o professor possa adquirir mais informações sobre aprendizagem dos alunos.

> P9. É um meio de obter informações sobre os avanços e a dificuldade de cada aluno, constituindo-se em um procedimento permanente de suporte ao processo ensino -aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações.

Sant'ana (1995, p. 34) explicita que a avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do processo ensino- aprendizagem, de modo a possibilitar formulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.

Segundo os sujeitos da pesquisa, avaliação é um meio e não um fim permeado pelos aprendizados e pelas dificuldades dos alunos. Constitui-se num importante instrumento, sobretudo se houver possibilidade de reformulações no processo de ensino-aprendizagem que assegurem o alcance dos objetivos. Resta investigar se a avaliação é utilizada simplesmente para garantir um aprendizado sistematizado se, em meio a essas informações e coletas, o educando é percebido como um ser aprendente nesse processo.

Sant'ana (1995), no seu livro "Por que avaliar e como avaliar", traz várias definições de autores sobre avaliação, apresentando as tarefas que devem ser desencadeadas para que o processo formativo ocorra, dentre as quais podemos citar: i) especificar o que deseja e a razão por que se avalia; ii) determinar os objetivos que se deseja alcançar; iii) selecionar variáveis relevantes para se obter uma informação objetiva; iv) construir instrumentos para obter as informações; v) processar e analisar os dados coletados para obter as informações que permitam um diagnóstico do que se deseja avaliar.

Nesse sentido, as falas dos sujeitos vêm confirmar que avaliação hegemônica não ultrapassa o âmbito da verificação do ponto de assimilação de conteúdos do aluno, ou seja, o que

ISBN: 978-85-8126-090-7

aprendeu e o que não aprendeu, deixando lacunas para o entendimento do processo da aprendizagem. Todo esse processo vem de encontro ao que o educador Paulo Freire denominou de "educação bancária". Segundo ele,

> O que não percebem os que executam a educação "bancária", deliberadamente ou não porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não sabem a serviço da desumanização ao praticarem o "bancarismo" é que nos próprios "depósitos" se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. (FREIRE, 2011, p. 35).

Quando indagados para que serve a avaliação escolar, 16% afirmou que utiliza a avaliação como forma de diagnosticar os possíveis déficits de aprendizagem e orientar o trabalho em sala de aula; 8% dos sujeitos inquiridos não respondeu, deixou em aberto, sem informar que instrumentos são usados no processo avaliativo e o que eles favorecem. No tocante as ações que devem ser tomadas depois da avaliação, 25% não respondeu e apenas 16% afirmou que realiza diagnóstico a partir das avaliações. Sobre a frequência da avaliação dos alunos, 100% respondeu que se dá cotidianamente e, 33% afirma haver interligação entre planejamento e avaliação da aprendizagem. Dessbesel e Strieder (2013) corroboram com esta ideia

A avaliação e o planejamento estão interligados. Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. Portanto a avaliação não existe se não for prevista no planejamento. (DESSBESEL; STRIEDER, 2013. p.3)

Entretanto, 67% dos docentes manifestou entendimento de que esta relação se dá de forma separada

> P9. É estreita e indivisível a relação existente entre a avaliação e planejamento, porque da mesma forma que se avalia o que se ensinou, ou o que se aprendeu, avalia-se para ensinar e aprender melhor. Assim, não há como dissociar a avaliação dos demais elementos que constituem, o planejamento no intuito de alcançar uma prática significativa em sala de aula.

Sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, 33% dos professores afirmou elaborá-los junto a outros professores e coordenação pedagógica; 25% não respondeu, 16% utilizam o planejamento e 26% usam provas escritas ou Trabalhos Dirigidos.

Dessbesel e Strieder (2013), afirmam que

> O planejamento é um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um certo resultado desejado. Planejar é uma atividade que está dentro da educação, pois evita a improvisação, prevê o futuro, estabelece caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Para tanto, a atividade de planejar deve ser o resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. (DESSBESEL; STRIEDER, 2013. p.2)

Com relação ao questionamento se os aspectos subjetivos como, emoção, afetividade, habilidade de resolver problemas e relacionar informações, são contemplados nos processos de avaliação da aprendizagem, 42% garantiu considerá-los. Diante da pergunta sobre a autoavaliação e sua aplicabilidade, apenas 8% disse levar em conta os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Partimos da premissa que "quando uma avaliação leva em consideração os conteúdos conceituais, procedimentos e atitudes darão tanto ao professor como para o aluno, uma vi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

são mais clara e objetiva do processo de ensino e aprendizagem" (Idem, p.11).

Indagados sobre a relação entre a nota obtida pelo aluno e sua aprendizagem, 25% respondeu que a nota nem sempre mostra o que foi aprendido pela criança, pois não leva em conta o aspecto emocional, nem valoriza a participação e produtividade do aluno no decorrer do ano; 25% dos entrevistados relacionou as notas com o que o aluno conseguiu aprender no decorrer das aulas.

Por fim, o questionário abordou sobre as atitudes tomadas pelos professores quando os alunos não atingem o esperado nas avaliações. Quando se depara com tal situação, 25% respondeu que busca na família a parceria para a superação dos desafios apresentados. Nunca é demais alertar que "é compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos seus filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhe é de responsabilidade [...]" (HOFFMANN, 2011, p. 32). 17% dos sujeitos pesquisados informou que procura alternativas que ofereçam um novo caminho para avaliar o aluno, revendo métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, levando em conta aspectos individuais e coletivos. Esta atitude influencia o ponto de vista de cada educando, possibilitando ao professor uma avaliação mais sólida dos seus alunos, além de ser uma oportunidade de conhecê-los de forma singular, criando laços de confiança entre educando e educador.

A avaliação de desempenho escolar tem que ser vista pelos profissionais que atuam na educação como uma maneira de contribuir para a vida dos educandos, tornando-os "cabeças pensantes" e sujeito de práxis, e não alienados. Para a maioria dos professores, a avaliação serve para medir o grau de deficiência do aluno, e saber se seu desenvolvimento intelectual condiz, principalmente, com o nível geral da turma.

É preciso ver o aluno como um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento, "[…] Para que isso aconteça, as condições deverão ser significativas para ele. Portanto, embora a mobilização dependa do próprio aprendiz, as condições criadas pelo próprio educador poderão favorecê-la – eles serão os mediadores do desejo do aluno aprender." (HOFFMANN, 2011, p. 83).

Cabe ao professor e à escola atentarem para que a aprendizagem do aluno realmente aconteça, pois o processo de desenvolvimento do ser acontece, em grande medida, de dentro para fora:

> Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento. Não pode permanecer em escutar, copiar e devolver de modo reproduzido na prova. Conhecimento só é conhecimento no processo de construção. Conhecimento repassado é apenas informação e aí pode ser repassado, processado, reproduzido (DEMO, 2009, p. 14-19).

O ser humano nasce com determinadas habilidades e competências que, no decorrer do seu crescimento, vão aparecendo, cabendo aos professores o cuidado para que tais habilidades e competências se desenvolvam.

5 Considerações finais

O tema avaliação da aprendizagem tem sido bastante discutido no cenário educacional. Emergem, nestas discussões, várias problemáticas, bem como diversas soluções para tais, no entanto, as práticas avaliativas continuam sendo aplicadas de forma adversa.

A partir das leituras teóricas e dos dados obtidos com a pesquisa, foi possível constatar a estagnação em que se encontra a avaliação da aprendizagem na maior parte das instituições de

ISBN: 978-85-8126-090-7

ensino. Segundo os dados, os professores das escolas particulares de Sobral percebem que o objetivo da avaliação escolar é observar como os professores desenvolvem o seu trabalho em sala de aula. Para eles, ela serve de instrumento para mostrar-lhes novos caminhos e, através destes, desenvolver projetos pedagógicos voltados para alunos que tenham dificuldades.

Os professores acreditam que o cotidiano na sala de aula, as atividades coletivas e individuais e as famosas *provinhas* sejam instrumentos avaliativos que facilitam a vida do professor para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades na sala de aula.

Referências

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

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.* Porto Alegre: Mediação, 2009.

DESSBESEL, Renata da Silva; STRIEDER, Rosane Marlene. *Planejamento e avaliação educacional:* a conexão entre eles. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/CCHC/PLANEJAMENTO%20E%AVALIA%3%87%-C3%830%EDUCACIONAL-%20A%C0NEX%C3%830%20ENTRE%20ELES.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 8ª. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do Processo Ensino -Aprendizagem*. 3ª. ed., São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover:* as setas do caminho. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIMA, Alessio Costa; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. *O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado.* Disponível em: <http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/alessio%5B1%5D.pdf>.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ENTRE GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO, DIFERENTE PERSPECTIVA DE AVALIAR NA ESCOLA WALDORF EM FORTALEZA

RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa
Doutora em Educação pela UFC. Especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO – RJ. licenciada em Filosofia pela UECE. Técnica em Educação. Professora do Mestrado de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC. E-mail: sspaliti2@gmail.com

ARAÚJO, Adriana Castro
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela UFC. Licenciada em Pedagogia pela UFC. E-mail: driaraujo12@gmail.com

RESUMO

A avaliação do ensino-aprendizagem é tema pertinente em todos os tempos, haja vista suas definições permanecerem em constantes discussões. A avaliação da aprendizagem mais frequente nas escolas é feita ainda por meio de provas escritas, orais, testes e participação nas aulas. Vários autores consideraram esses métodos de avaliação impróprios, pois nem sempre conseguem avaliar a capacidade do aluno e o que ele realmente sabe. Estudos no âmbito da educação têm mostrado ineficiência de alguns modelos tradicionais, no entanto, as escolas permanecem reforçando tais práticas, guiadas por um sistema econômico, social e de ensino que reproduz esses modelos. Estudos mais recentes têm apresentado novas propostas de avaliação estruturadas, atualmente, em três ou quatro gerações de pensadores e idealizadores de novos modos de avaliar, que priorizam o ser integral com suas múltiplas dimensões, contrariando modelos atuais. Tentando encontrar experiências de avaliação que contemplem o aluno como um ser social e integral, buscou-se conhecer a escola Waldorf Micael, em Fortaleza, para tentar compreender sua metodologia e compará-la, mesmo que tangencialmente, com as propostas apresentadas pela quinta geração da avaliação, antevista por Guba e Linconl (1989) e postulada por Bouchard e Fonton (2008) como avaliação social, que ainda se encontra em

construção, mas já com algumas experiências. Os dados revelaram, entre outros indícios, a presença de algumas características que preponderam no fazer pedagógico desta escola e nos seus processos avaliativos.
Palavras-chave: Gerações de avaliação. Escola Waldorf Micael. Quinta geração.

ABSTRACT

The evaluation of teaching and learning is relevant theme at all times, given their definitions remain in constant discussions. The evaluation of the most frequent learning in schools is still done through written and oral tests, tasks and class participation. Several authors considered these improper valuation methods because they can not always assess the student's ability and what he really knows. Studies in education have shown the inefficiency of some traditional models, but schools remain effecting such practices, guided by an economic, social and educational system that plays such models. More recent studies have presented new proposals for evaluation currently structured in three or four generations of thinkers and creators of new ways of assessing that prioritize be integral with its multiple dimensions, contrary to current models. Trying to find assessment experiences that address the student as a social being and integral, he sought to know the school Waldorf Micael, in Fortaleza, to try to understand its methodology and compare it, even if tangentially, with the proposals made by the fifth generation of the evaluation, envisioned by Guba and Linconl (1989) and postulated by Bouchard and Wellas (2008) as social assessment, which is still under construction, but already with obvious experience. The data revealed, among other evidence, the presence of some features that prevail in pedagogical practice of this school and its evaluation processes.
Keywords: Evaluation generations. Michael Waldorf School. Fifth generation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A avaliação é uma temática recorrente em diversos campos sociais: nas escolas, nas instituições, sejam elas públicas ou privadas, nas grandes e pequenas empresas, e até na nossa vida pessoal. Durante anos, estudiosos discutiram, e continuam discutindo, sobre diversas formas de avaliar pessoas e processos, porquanto buscam melhorar e adequar a avaliação às demandas e necessidades contemporâneas. Nesse contexto, perpassamos por quatro gerações de avaliação até chegarmos à quinta, considerada, por alguns pesquisadores, como uma utopia, ou, ainda, em fase de construção.

O objetivo desse trabalho é descrever as principais características das cinco gerações de avaliação e seus expoentes, comparando o processo avaliativo e os novos paradigmas da última geração da avaliação com a experiência vivenciada pela escola Waldorf Micael, de Fortaleza.

Por meio de entrevista com professores da escola e uma visita às instalações e ao *modus operandi* de sala de aula, na referida escola, foi possível, ainda que tangencialmente, estabelecer comparações com a quinta geração da avaliação.

Para tanto, faremos breve retrospectiva acerca das principais concepções que fundamentaram cada uma das gerações da avaliação até a atual, com o fito de entendermos algumas características e mudanças ocorridas, e, então, compararmos os novos paradigmas avaliativos com a referida escola.

2 Um paralelo entre as gerações da avaliação

Na primeira geração, avaliar era sinônimo de medir. Sob fortíssima influência do Positivismo, surgiram diversos instru-

mentos para testar o rendimento escolar dos alunos. Lembramos que, por muito tempo, o processo avaliativo esteve concentrado no âmbito escolar, haja vista a necessidade de selecionar estudantes e comprovar conceitos. O avaliador era apenas um técnico, que deveria dominar tais instrumentos de medição e desenvolver seu trabalho friamente.

A segunda geração de avaliação nos traz concepções bem mais amplas, embora ainda sob uma forte influência do Positivismo. Ralph W. Tyler foi o principal representante dessa geração, tendo servido de inspiração para os demais estudiosos das gerações seguintes, por isso esse pesquisador ficou conhecido como o "pai da avaliação", e a definia como sendo um processo comparativo entre desempenhos (VIANNA, 2000). Sua principal crítica acerca da primeira geração concentrava-se, sobretudo, nas limitações de informação para se avaliar, visto que estas só consideravam aspectos relativos aos alunos.

Ainda nessa geração, ressaltou-se a importância de comparar objetivos pretendidos com objetivos alcançados, sendo esta comparação a principal função da avaliação. Consoante os resultados da avaliação, seriam realizados aprimoramentos, correções, antecipações de possíveis problemas, ou seja, tudo seria considerado por aqueles responsáveis pelas tomadas de decisões. Ademais, era necessário analisar cuidadosamente os propósitos da avaliação, visto que seus resultados deveriam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, considerando aspectos significativos de rendimento.

Especialmente no Brasil, e mais precisamente na década 1980, o Ministério da Educação capitaneia um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em nível amostral, que pode ser considerado como avaliação em larga escala, cujo modelo aporta no perfil da segunda geração. As críticas lançadas sobre

ISBN: 978-85-8126-090-7

este sistema dão conta de que, por ser amostral e agregar os dados, ela aponta indícios, mas tem baixo impacto sobre as mudanças nos currículos escolares e, especialmente, no ensino e na aprendizagem. Outros modelos surgiram espelhados no Saeb, e, no Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece) chega mais perto de uma avaliação que suporta mudanças efetivas, melhorando a cada ano o processo de ensino e aprendizagem, haja vista caracterizar-se como avaliação permanente.

Seguindo a evolução na geração de pensadores sobre a temática, posteriormente, surgiu a terceira geração da avaliação, cujo principal objeto avaliado deixava de ser o resultado e passava a ser o processo. Destacamos estudiosos como Cronbach (1963), Luckesi (2001), Scriven (1991), Stake (1975), entre outros, para representar essa fase. É nesta geração que o julgamento passa a ser imprescindível na avaliação, porquanto se defendia que, além de medir e descrever, era necessário julgar o conjunto de todas as dimensões do objeto (PENNA FIRME, 1994). Dessa forma, a valoração ganha destaque e exige-se mais responsabilidade por parte do avaliador. As preocupações-chave dessa geração, segundo Penna Firme (1994), são o mérito e a relevância, ressaltando qualidades intrínsecas e extrínsecas ao objeto avaliado. Sobre essa geração, Guba e Lincoln (1989) consideram ainda que a prática educativa reconhece o juízo subjetivo por parte do avaliador e este passa a desempenhar um papel de juiz.

Na quarta geração, emerge o paradigma construtivista como fundamento da avaliação (BOUCHARD e FONTAN, 2008), visto que se entende o processo avaliativo como interação e negociação, cujo fito é alcançar um consenso entre as partes envolvidas. As partes interessadas são ouvidas e há atenção especial dada às preocupações, proposições e controvérsias acerca do objeto avaliado. Penna Firme (1994) observa que os resultados de uma avaliação

se explicam pela interação entre o observador e o observado, rejeitando-se, dessa forma, o controle manipulativo tão característico do processo avaliativo das outras gerações, já que existia uma preocupação exagerada em se manter fiel aos métodos científicos, tão voltados para as ciências naturais. Percebemos, assim, que a quarta geração atenta-se para a riqueza da subjetividade na concretização de uma avaliação efetiva, cujos aspectos humanos, culturais e éticos são levados em conta nesse processo.

Após esse longo caminho de pesquisa, continuamos então descobrindo aspectos relevantes e perseguindo a forma mais justa e honesta para se avaliar. Chegamos, assim, na quinta geração da avaliação, cujas características destacaremos no próximo tópico.

3 A quinta geração da avaliação

Para Bouchard e Fontan (2008), apesar dos avanços relacionados ao campo das negociações, a quarta geração da avaliação ainda limitava-se a interesses particulares, sendo necessário dar um salto qualitativo, de modo a atender as demandas contemporâneas. Os autores consideram que a avaliação social, também chamada de quinta geração da avaliação, assume forte compromisso social e político alicerçado na cooperação e na solidariedade que vai para além de concepções individualistas.

Nesse contexto, a avaliação social é pautada em novos parâmetros relacionados, inclusive, à economia social, fundamentando-se num processo estratégico, participativo, político e de interesse, tanto individual como geral e coletivo. Essa nova geração representa um projeto de longo prazo, no qual o desenvolvimento acadêmico está intrinsecamente relacionado às questões sociais (BOUCHARD e FONTAN, 2008).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Lund (2011) defende que essa nova geração de avaliação está em construção e representa uma verdadeira mudança epistemológica ante as gerações pregressas, tendo como função inerente melhorar o mundo e combater os efeitos negativos tão comuns, porém, não intencionais, que o processo avaliativo pode trazer como consequência para os relacionamentos entre os indivíduos e as organizações nas quais se encontram.

Para esse autor, a partir de uma nova perspectiva, fundamentada, inclusive, na psicologia social, é possível fomentar e desenvolver métodos de avaliação e abordagens que evitem tais efeitos negativos. Para tanto, deve-se ter cuidado com a forma de avaliar, de se comunicar nesse processo, tendo como objetivo sempre ajudar o avaliado e incentivar seu aperfeiçoamento contínuo.

A quinta geração atentou-se para a importância dos indivíduos, das inter e intra-relações, haja vista que não existe instituição sem pessoas; estas existem com elas, por elas e para elas. Dessa forma, a avaliação deverá clarear, desnudar e mostrar o que não era percebido, sobretudo pelo avaliado, objetivando a melhoria e o crescimento dos indivíduos e de suas relações com os outros e com a instituição na qual está inserido.

Com efeito, leva-se em conta a visão de cada uma das partes envolvidas no processo avaliativo, distribuindo a responsabilidade entre cada uma delas. Surge, também, a imprescindível contribuição da autoavaliação, que se torna importante ferramenta para que os indivíduos percebam suas forças e suas fraquezas e as use para seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o diálogo torna-se um imperativo inexorável, haja vista ser, por meio dele, que se incita o autoconhecimento, se alcança consenso entre as pessoas e os grupos, além de favorecer o trabalho em equipe, permitindo destacar percepções que indivíduos isolados não perceberiam; e propiciar o descobri-

mento do novo, que pode ser explorado em benefício de todos. Ademais, a visão compartilhada sobre o todo, cujo fundamento é o pensamento sistêmico, permite a construção do conhecimento, da aprendizagem, do desenvolvimento de cada um e, consequentemente, das instituições em sua totalidade.

Dessa forma, a quinta geração entende a prática de avaliar como uma investigação em que o avaliador deve substituir a objetividade de seu trabalho pela honestidade, dado que investigará um processo humano, fundamentalmente subjetivo, considerando o que é realmente significativo no campo do que está sendo investigado.

Ademais, a avaliação deve sempre desempenhar um papel estratégico, sobretudo nas organizações, e sua abordagem deve objetivar a construção de um mundo melhor, o bem-estar social, a melhoria e o crescimento dos indivíduos e de suas relações com os outros (LUND, 2011).

Cuenca (2007) destaca ainda a importância da avaliação qualitativa na quinta geração, já que o "porquê" é indispensável para se investigar mais minuciosamente. O autor entende que toda verdade parte da verdade interior de cada indivíduo, reforçando, assim, a posição preponderante do processo de autoavaliação na quinta geração.

Deve-se entender que a avaliação para a qualidade configura-se como decisão pessoal, estilo de vida, exercício profissional, processo de investigação permanente, desempenho de liberdade, configurando-se numa verdadeira prática de amor (CUENCA, 2007).

É também na quinta geração da avaliação que o avaliador tenta perceber o que está nas entrelinhas, o que não foi dito, mas apenas subtendido, percebido por meio de gestos ou emoções manifestadas em diversas ocasiões que revelam, inclusive,

ISBN: 978-85-8126-090-7

o que o próprio indivíduo desconhece. Para que uma avaliação seja verdadeiramente eficiente e culmine em melhorias efetivas, é preciso ir além, por isso a necessidade de investigar mais detalhadamente os aspectos considerados relevantes.

No âmbito escolar, a avaliação sai de um conceito focado unicamente na aplicação dos testes para a qualificação de desempenho dos alunos, e se direciona para ideias mais amplas, que dizem respeito à análise e avaliação de todos os elementos que influenciam o processo educacional. Por isso, a compreensão deste novo conceito e prática de avaliação deve ser estendida a todos do sistema escolar.

4 Pedagogia Waldorf, a prática da quinta geração da avaliação?

Ante o exposto, considerando o âmbito educacional, podemos nos perguntar se a quinta geração da avaliação é uma utopia ou se sua aplicabilidade de fato existe. Visitando a escola Waldorf Micael, localizada em Fortaleza, pareceu-nos que a prática da quinta geração da avaliação, na verdade, é aplicada há bastante tempo.

A pedagogia Waldorf foi criada em 1919, pelo austríaco Rudolf Steiner. Desde então, tem se multiplicado em vários países, inclusive no Brasil, por intermédio da associação de pais e professores admiradores dessa forma de educar, que se unem para construir novas escolas pelo mundo.

Apresentando-se por meio de um currículo extremamente dinâmico e integrado, fundamentado na antropologia e na antroposofia[1], cujo objetivo é desenvolver o ser humano em toda sua

[1] Palavra grega que significa sabedoria humana criada pelo alemão Rudolf Steiner.

plenitude, de modo a contemplar sua evolução física, emocional e espiritual, as escolas Waldorf vêm encantando e conquistando pessoas que buscam formas mais humanizadas de aprendizagem.

A metodologia educacional dessas escolas está alicerçada na solidariedade e cooperação, com o objetivo de valorizar o gosto pela aprendizagem por meio de atividades não competitivas. Para tanto, contemplam os conteúdos exigidos nas diretrizes curriculares, além de outros como teatro, zoologia, euritmia, artesanato, agrimensura, etc, sempre respeitando a etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano e estimulando o contato com a natureza.

Com efeito, as escolas Waldorf mais se assemelham a chácaras do que a escolas propriamente ditas, com espaços arborizados, brinquedos de madeira, animais e salas de aula adaptadas para atender as necessidades das diversas fases de desenvolvimento do aluno, considerando as características de seus ciclos, bem como as peculiaridades de cada etapa de seu crescimento.

Na Educação Infantil, por exemplo, as salas são como casas de boneca, com pequenos ambientes, cujos espaços são extremamente aconchegantes e acolhedores, onde as crianças são estimuladas a vivenciar experiências que contribuirão para que desenvolvam, da melhor forma, o relacionamento social e a motricidade necessária nessa etapa tão importante do ser humano.

Neste sentido, Luckesi (2005)[2] desenvolve uma linha de raciocínio e estudos que estabelecem um diferencial entre "exames" e "avaliações", visto compreender o contexto social e emocional do aluno.

[2] Disponível em: www.luckesi.com.br / e-mail:contato@luckesi.com.br. Acesso em 10 ago. 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Recursos metodológicos

5.1 Tipificação da pesquisa

Trata-se de pesquisa de campo de abordagem qualitativa, realizada por meio de visita *in loco* e entrevista. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois responde a questões muito particulares que não podem ou não devem ser quantificadas. Trabalha, portanto, com o universo de significados, de motivos, de aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa da realidade social é de natureza, e não de escala hierárquica (MINAYO, 2010).

5.2 Lócus da pesquisa, sujeitos e procedimentos de coleta

Os dados foram obtidos junto à escola Waldorf Micael em Fortaleza, Ceará, localizada no bairro Água Fria, tendo como entrevistada uma professora da escola que aqui denominaremos de ANA para preservar o anonimato desse sujeito participante. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o diário de campo dos pesquisadores, de onde foram colhidas as falas, impressões e percepções da professora entrevistada. Da incursão pelos espaços físicos da Instituição, observam-se relatos de pais, professores e egressos, publicados no site da escola, mas não utilizados neste ensaio.

5.3 Análise de dados

As informações colhidas durante a entrevista são descritas, neste artigo, destacando algumas características preponderantes do modelo de avaliação da quinta geração.

6 Análise e discussão dos dados

6.1 A avaliação na escola Waldorf Micael

No dia 28 de julho de 2014, decidimos visitar a escola Waldorf Micael, localizada em Fortaleza, no bairro Água Fria, para entrevistar os professores da escola acerca do processo avaliativo de seus alunos e, assim, podermos comparar com a quinta geração da avaliação.

A referida escola se constitui numa associação de pais e professores, sem fins lucrativos, e conta com profissionais de diversas formações, como Filosofia, Pedagogia, Letras, Educação Física e Matemática, além da formação específica na Pedagogia Waldorf. Funciona em Fortaleza desde 1991 e conta atualmente com 200 alunos, do 1º ao 9º ano.

Após a entrevista, foram visitadas as dependências da escola, onde foram observados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, os materiais e instrumentos utilizados, além de conhecer um pouco dos projetos e da dinâmica desenvolvida no âmbito da escola; entretanto, concentrou-se, sobretudo, nos aspectos avaliativos, porquanto este era o objeto da pesquisa. A seguir, apresentam-se algumas das características da quinta geração de avaliação encontradas na escola.

Acompanhamento sistemático x avaliação formativa. Vale ressaltar que os professores Waldorf acompanham seus alu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nos por muitos anos; assim, uma criança que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental permanecerá com o professor até o nono ano; na Educação Infantil, a jardineira também acompanhará a criança durante toda essa etapa da educação. Destarte, o professor conhece cada um de seus alunos mais profundamente, desenvolvendo um trabalho mais individualizado e eficaz no decorrer dos anos. Além disso, também cria um forte vínculo com os familiares das crianças, fazendo inclusive visitas domiciliares, quando necessárias, para melhor acompanhar e compreender os educandos. Com efeito, em cada etapa da educação, o professor deve assumir uma postura adequada para lidar com as peculiaridades das fases em que seus alunos se encontram, de modo que possa desenvolver o processo de ensino, aprendizagem e avaliação consoante a Pedagogia da escola. Sobre isso, comenta um egresso: "Você sabendo pequenos detalhes de cada pessoa, você se relaciona com ela diferente, você atende à necessidade dela de forma diferente" (Professor).

Especificidades do conhecimento. No Ensino Fundamental, algumas matérias podem ser ministradas por professores específicos, diferentes dos que acompanham a criança desde o início da etapa do ensino, dependendo da necessidade e aprofundamento do conteúdo.

Educação Integral. Todas as disciplinas são ministradas por épocas que representam períodos de três a quatro semanas, em que os alunos "mergulham" no conteúdo explorado para depois se distanciarem, dando espaço para que outra disciplina seja ministrada, e só posteriormente resgatam e avançam os conteúdos já trabalhados. Ademais, cada matéria é explorada de forma "trimembrada", conforme a orientação da Pedagogia Waldorf, que significa considerar os três aspectos que integram o aprendizado, quais sejam, o querer, o sentir e o pensar, de modo

que os alunos desenvolvam as mais diversas habilidades: físicas, reflexivas, imaginativas, artísticas, entre outras.

Durante a visita na escola Waldorf Micael, em Fortaleza, uma professora da escola se disponibilizou a responder algumas perguntas, além de oferecer explicações acerca do processo avaliativo desenvolvido na escola com seus alunos.

Escola como extensão da casa. Primeiro foi esclarecido que a escola Waldorf foi pensada, desde a sua criação, em ser como uma extensão da casa para seus alunos, para que, dessa forma, se sintam seguros e acolhidos no ambiente educacional. Por isso, o amor deve estar presente na relação entre professor e aluno, e a criança deverá ter admiração e respeito pelo profissional que a acompanhará por tantos anos.

Afetividade e equilíbrio na comunicação. Destarte, o professor Waldorf sempre cuida da forma como se comunica com seu aluno, da linguagem utilizada durante as atividades, sobretudo na hora de avaliar. Nesse contexto, na Educação Infantil, as chamadas jardineiras devem estar sempre atentas aos seus próprios gestos, porquanto são referências para suas crianças e exercem forte influência no desenvolvimento, formação de hábitos e harmonização mental e física de seus alunos.

Avaliação integral da aprendizagem e envolvimento da família. Os alunos Waldorf são diariamente avaliados em todos os aspectos, durante as atividades e trabalhos desenvolvidos, no relacionamento com o grupo e até em relação ao temperamento. O professor conhece o seu aluno biograficamente, conhece sua família, seus pais, sua casa, sua dinâmica familiar e, na hora de avaliar, tudo é levado em consideração. Os pais dos alunos mantêm constante contato com os professores de seus filhos e os mantêm informados acerca de situações que possam influenciar no desempenho das atividades realizadas na escola.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Todos os dias as crianças são avaliadas, todas as atitudes. Aí você faz um aparato geral, o que é seu trabalho diário com essa criança, num trabalho manual, numa pintura, na relação com os amigos, respondendo perguntas, num trabalho de texto. Se você conhece seu aluno, precisa fazer uma prova para avaliar? Você não precisa fazer prova para avaliar seu aluno (ANA).

Essa avaliação que a gente tem com cada indivíduo, com cada criança, é feita também conhecendo o biográfico dela. A gente vai saber como é o convívio dessa criança em casa, se ela tem ritmo, se tem limites, como são os horários dela, se tem hora para dormir, se tem dificuldade para dormir, como são os pais, se são separados e se dão bem, se são separados e não se dão bem. Tudo isso entra na avaliação, o estado de espírito dela (ANA).

Tá dentro da Pedagogia Waldorf você conhecer cada um, o temperamento, a família, o professor visita a casa de cada família, para conhecer o ambiente onde a criança vive (ANA).

Atividades que demonstram traços da personalidade e do temperamento dos alunos também são realizadas pelos professores, de modo que esses profissionais possam conhecer seus alunos mais profundamente e, assim, avaliá-los de forma mais minuciosa.

Comparação do aluno com ele próprio. Percebendo os limites dos alunos, bem como suas potencialidades, no decorrer das mais diversas atividades exploradas nas aulas, o professor Waldorf avalia cada aluno de forma individualizada, comparando-o com ele próprio e considerando seus progressos e sua evolução de forma globalizada.

Aspecto social. O professor trabalha a integração do aluno com o grupo, impõe limites, explicando a importância das regras para o bem-estar de todos; entretanto, o limite é imposto com amor e respeito, daí esse profissional ser conhecido como "autoridade amada".

A estética. É também levada em consideração durante a avaliação. Na busca pelo belo, as crianças são incitadas a darem o seu melhor para desenvolverem as atividades de forma primorosa, ainda que o professor considere os limites e as potencialidades de cada aluno.

Objetivos de provas e exames, eles existem? As provas propriamente ditas são realizadas só a partir dos onze anos, mais com a intenção do aluno conhecer esse instrumento do que de fato realizar uma avaliação, visto que a escola oferta vagas apenas até o nono ano do Ensino Fundamental, período em que o estudante deverá ingressar em outra escola para concluir a Educação Básica e, certamente, terá que se submeter a essa forma de avaliar, tão largamente utilizada nas instituições educacionais tradicionais. Contudo, as provas são aplicadas da forma mais natural possível e sempre se leva em consideração o estado do aluno no dia de sua realização. Ademais, a avaliação diária, durante os trabalhos e atividades propostas pelos professores, continua sendo realizada concomitantemente às provas.

Cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Destacamos que todas as turmas da escola Waldorf Micael, de Fortaleza, são pequenas, para que os professores possam conhecer e avaliar seus alunos com mais propriedade e dedicação. Desde a Educação Infantil, procura-se desenvolver, na criança, a autoconfiança, o senso de responsabilidade social, a integração e o respeito ao meio ambiente, além de se trabalhar os conteúdos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes na legislação do MEC.

Nesse contexto, a avaliação na escola Waldorf é realizada continuamente, em cada aspecto trabalhado com o aluno. Por exemplo, a atividade de motricidade começa com as jardineiras, que realizam trabalhos em que as crianças de seis anos fazem

ISBN: 978-85-8126-090-7

crochê com as mãos, representando a fase introdutória para o trabalho de tricô, desenvolvido posteriormente. E assim se avalia a justeza do ponto, a intensidade, bem como a evolução do aluno no decorrer desse processo.

Já o professor de música avalia como a criança lida com o canto, se ela tem dificuldade, se a voz é muito baixa, e o seu comportamento durante os ensaios. Nas atividades de desenho, avalia-se o tamanho e a intensidade da pintura, o uso das cores, sempre comparando a criança com ela mesma, o seu progresso em todos os aspectos.

Com base na entrevista e na visita à escola Waldorf Micael, destaca-se que a forma como os professores avaliam seus alunos condiz com as expectativas e considerações da quinta geração da avaliação, porquanto esses profissionais, por meio das atividades diárias, elaboram relatórios minuciosos, que representam boletins descritivos sobre as habilidades, virtudes, interesses e outras características pertinentes, além de considerar a evolução desses alunos no decorrer do tempo, consolidando uma avaliação puramente qualitativa e fundamentada na subjetividade.

Ademais, o professor sempre tem como objetivo primeiro formar um adulto seguro e equilibrado; nunca avalia seus alunos para fornecer uma nota, e sim para acompanhar seu progresso, fazendo com que o estudante dê o melhor de si e melhore a cada dia, incentivando assim, o aperfeiçoamento contínuo.

Livre da pressão em decorrência do respeito que a escola tem diante do tempo de aprendizagem de cada um, os alunos sentem-se mais felizes e tranquilos, de modo que as avaliações não causam perturbações nem ansiedade, ao contrário, como são realizadas em todas as atividades diariamente, tornam-se naturais a todo o processo de ensino e aprendizagem, evitando, dessa forma, os efeitos negativos tão combatidos por estudiosos do processo de avaliação.

Como as atividades são muito diversificadas, incluindo não só os conteúdos tradicionais como também atividades artísticas, musicais, corporais, entre outras, os professores da escola Waldorf auxiliam seus alunos a descobrirem habilidades que talvez nunca viessem a ser desenvolvidas, não fossem as oportunidades oferecidas pela escola, contribuindo para o autoconhecimento de cada um. Com isso, os alunos se conhecem, e, como são avaliados em todas as atividades, sempre se superando em algumas e sentindo dificuldades em outras, a escola acaba estimulando o sentimento de solidariedade e cooperação entre eles, o que certamente refletirá socialmente por meio da formação de pessoas mais justas.

Percebe-se, desse modo, o quanto a forma de avaliar da escola Waldorf Micael preocupa-se com a formação de indivíduos equilibrados e preparados para se relacionarem no meio onde vivem, além de estimular o respeito às diferenças individuais inerentes aos seres humanos, corroborando, assim, com a questão social, tão inerente à quinta geração da avaliação.

Vale ressaltar que, consoante às premissas da avaliação social, a referida escola, ao avaliar, observa o contexto social do aluno, considerando a visão das partes envolvidas no processo de desenvolvimento deste. Além disso, adentra o recinto familiar para conhecê-lo e entendê-lo melhor. Para tanto, o diálogo acaba por se tornar o alicerce entre professores, alunos e familiares envolvidos.

Destacamos, ainda que, em depoimento, alunos egressos das escolas orientadas pela pedagogia Waldorf, bem como professores e pais, demonstram-se gratos pela formação recebida no âmbito escolar e por se adaptarem facilmente a outros contextos educacionais, como nas faculdades, embora a realidade seja bastante diferente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

7 Considerações finais

Por fim, considerando as características da quinta geração da avaliação e o processo avaliativo da escola Waldorf Micael, que objetiva preparar o aluno para a vida e desenvolvê-lo em toda sua plenitude, respeitando seus limites e desenvolvendo suas potencialidades, sempre de maneira integrada com o meio social, entendemos que, de fato, a prática da avaliação social existe e pode ser aplicada.

A forma de avaliação mais humanizada e sem traumas, tão benéfica e necessária para o crescimento não só individual como social, proposta recentemente pela quinta geração da avaliação, e considerada por muitos como uma utopia, é aplicada em diversos países, por meio de uma escola criada depois da primeira guerra mundial, cuja principal função é formar pessoas mais preparadas e responsáveis socialmente, fazendo do mundo um lugar melhor.

Referências

BOUCHARD, M. e FONTAN, J. M. ***L'économie sociale à la loupe***. *Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale*. Université do Québec à Montreal. Canadá, 2008.

CUENCA, Gustavo Adolfo Muñoz. *Um nuevo paradigma*: "La quinta generación de evaluación". *Laurus*, vol. 13, num. 23, 2007, PP. 158-198. Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309. Acesso em: 17 de julho de 2015.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Avaliação da aprendizagem;* visão geral. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br /e-mail:contato@luckesi.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LUND, Gro Emmertsen. *Fifth-Generation Evaluation*. 2011. Disponível em: <http://www.haslebo-partnere.dk/en/publications/articles/>. Acesso em 22 jul. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

PENNA FIRME, Thereza. *Avaliação:* Tendências e Tendenciosidades. Ensaio*: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan/mar. 1994. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2015.

SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Edgepress, 1991.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional e o Avaliador.* IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural Ltda. São Paulo. 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

ARAGÃO, Maria Zilmar Timbó Teixeira
Licenciada em Letras. Especialista em Coordenação Pedagógica. Professora da Secretaria Municipal de educação de Aquiraz (Ce). E-mail: zilmartimbo@gmail.com

SANTIAGO, Silvany Bastos
Doutora em Educação (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: silvanybastos@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho investiga como o processo de avaliação em larga escala, especificamente a realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE contribui para a aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, em Aquiraz, no Ceará. Para tanto, a pesquisa buscou averiguar a concepção de professores e alunos sobre o SPAECE; observar como se comportam os atores envolvidos no processo; identificar de que maneira a escola utiliza os resultados das avaliações e se realiza intervenções; verificar os instrumentais utilizados no SPAECE e compará-los com os das avaliações internas. Este estudo caracterizou-se como pesquisa -ação oportunizando o envolvimento do pesquisador e participantes, na solução do problema evidenciado. Concluiu-se que quando existe a cultura de um trabalho sistemático de estudo, acompanhamento, divulgação e análise dos resultados das avaliações externas das quais a escola participa, o nível de desempenho dos alunos melhora consideravelmente, contribuindo para que atinjam a proficiência desejável e adequada. Sugere-se à escola, acolher a avaliação como ferramenta de gestão, possibilitando que seus resultados integrem o seu dia a dia, evidenciando o trabalho colaborativo e favorecendo a gestão democrática. O investimento na formação em serviço dos professores e gesto-

res, também faz-se relevante, com o objetivo de replanejamento de ações, focados no diagnóstico oportunizado pelas avaliações externas.
Palavras-chave: Avaliação externa. Aprendizagem. Acompanhamento.

ABSTRACT

This paper investigates how the evaluation process on a large scale, specifically that is held by the Permanent Rating System of the State of Ceará (PRSCE), contributes for learning of the students of a Municipal School of Basic Education, in the city of Aquiraz, in Ceará. In order to reach the objective, the research sought to determine the design of teachers and students about the PRSCE; to observe the behavior of people involved in the process; to identify how the school utilizes the results of evaluations and conducts the interventions; to check the instruments used in the PRSCE and compare them with those of internal evaluations. This study was characterized as action research, providing opportunities of involvement between the researcher and the research participants, in the search for solution of the problem evidenced. We concluded that when there is a culture of systematic work of study, monitoring, dissemination and analysis of the results of the external evaluations which the school participates, the performance level of the students improved considerably, contributing to achieve the desirable and appropriate proficiency. We suggested to school to receive the evaluation as a management tool, enabling their results are part of its daily life, highlighting the collaborative work and promoting democratic management. The investment in the in-service training of teachers and managers is also very relevant, because it has the purpose of redesign the actions focused on the diagnosis provided by the external evaluations.
Keywords: External evaluation. Learning. Monitoring.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Dentre os múltiplos desafios educacionais a serem enfrentados, a avaliação externa configura-se um deles. Também denominada de avaliação em larga escala, é considerada, atualmente, um dos principais instrumentos construtores de políticas públicas dos sistemas de ensino e vem sendo utilizada pelas escolas, também, no redirecionamento de suas metas de ensino.

No Ceará, em 2007, em decorrência de um diagnóstico realizado nas escolas públicas municipais, constatou-se que 70% das crianças não estavam alfabetizadas na idade correta. Diante desse alarmante fato, foi elaborado, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que utilizou como uma de suas estratégias a avaliação externa para acompanhar o resultado individual da aprendizagem dos alunos, bem como a evolução das redes municipais. No entanto, nem todas as instituições de ensino conseguem utilizar com eficiência as ações do PAIC para a melhoria da aprendizagem de seus alunos. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, localizada no município de Aquiraz (Ce), participa das avaliações externas e, embora seus professores participem da formação continuada destinada a eles e utilizem material estruturado elaborado com finalidade específica para atender ao planejamento, as metas definidas não são alcançadas e o nível de desempenho dos alunos ainda não é desejável, notadamente nas séries finais do ensino fundamental, 9º ano.

Integrando o ciclo de avaliações externas cita-se ainda a avaliação realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), a referida avaliação, de natureza censitária, produz um diagnóstico sobre o nível de desempenho

dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas, permitindo a comparação com os resultados da Prova Brasil, bem como o monitoramento sobre a evolução do desempenho e as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No atual contexto, observa-se que apenas a divulgação de números relativos à aplicação das referidas avaliações é insuficiente para provocar as mudanças na prática docente. Isto posto, configura-se uma questão: até que ponto as avaliações em larga escala contribuem de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos?

É nesse contexto que o trabalho em pauta objetiva investigar de que maneira o processo de avaliação em larga escala pode contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, em Aquiraz (Ce). Averiguando, inicialmente, a concepção de professores e alunos sobre a avaliação em larga escala, observando como se comportam os atores desse processo avaliativo: alunos, professores, gestores e principalmente coordenadores pedagógicos; e procurando identificar como a escola utiliza os resultados das referidas avaliações e se realiza intervenções. Buscou-se ainda, verificar os instrumentais utilizados nas avaliações externas, comparando-os com os das avaliações internas realizadas pela escola.

Segue uma breve discussão acerca das avaliações em larga escala, apresentando, primeiramente, algumas abordagens sobre a avaliação. Em seguida, o estudo discorre sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE. Em outro momento, problematiza-se a experiência da avaliação SPAECE na EMEF. Rita Paula de Brito, localizada no município de Aquiraz (Ce).

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Abordagens sobre avaliação

Para este tema, selecionou-se para estudo de maior aprofundamento Luckesi (2005), que reelabora conceitos e recria práticas em relação à avaliação; Perrenoud (1999), que mostra a complexidade do problema da avaliação como componente de um sistema de ação; Lima (2001), que apresenta como o processo de avaliação transformou-se aos poucos em uma poderosa arma de poder sobre as crianças e jovens; e Hoffman (2000), que problematiza a prática de avaliação na escola, quando reflete sobre o seu cotidiano. Em suas respectivas literaturas, sugestivos aspectos ajudam na reflexão sobre questões determinantes nos processos de avaliação.

Luckesi (2005) defende uma abordagem crítica e construtiva da avaliação com a ideia de que os alunos vão à escola para aprender e não para serem examinados, e que a cultura de avaliação nas escolas deve ser estimulada em oposição ao que ele denomina exames, pondo em cheque tanto a disposição psicológica do avaliador quanto sua compreensão sobre essa questão. Para Luckesi (2005), avaliar é, antes de tudo, diagnosticar e solucionar impasses. Considera que avaliar objetiva fazer diagnóstico da situação de aprendizagem do educando visando tomar decisões quanto à melhoria do seu desempenho. Sendo processual, dinâmica, inclusiva e democrática na medida em que permite uma "prática pedagógica dialógica". Em contrapartida, apresenta as características do "ato de examinar" como sendo de julgamento, aprovando ou reprovando os estudantes em sua trajetória escolar, poder que mantém a cultura dos exames, que são pontuais, classificatórios, seletivos, estáticos e consequentemente antidemocráticos, uma vez que excluem os educandos ao estabelecer escala de valores em aprovado e reprovado, e classificando-os em níveis definitivos.

Em sua abordagem sociológica, Perrenoud (1999) apresenta a avaliação que se debate entre duas lógicas – mesmo considerando que existam outras bem mais pragmáticas e embora não ignore contribuições da psicopedagogia nem da didática – uma que estaria a serviço da seleção e outra a serviço das aprendizagens. Na primeira, considerada tradicional, "os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência" (PERRENOUD, 1999, p. 11). A segunda, denominada de "avaliação formativa", tem como ideia central "delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos" (PERRENOUD, 1999, p. 14). Assim, situa a avaliação no princípio da excelência escolar para demonstrar que o êxito e o fracasso são realidades construídas socialmente. Explica ainda porque as práticas de avaliação convencionais impedem a mudança das práticas de ensino e da relação pedagógica, mostrando que não existe ruptura total entre a avaliação tradicional e avaliação formativa e conclui que nada impede que as duas lógicas citadas inicialmente coexistam, na escola e na sala aula, de forma harmônica.

O conceito de Hoffman (2010) concebe o diálogo entre aluno e professor como indicador de aprendizagem à medida que oportuniza a construção do saber pela reformulação de alternativas de solução. Há todo um dinamismo, quando da reflexão do professor em relação ao seu método, na elaboração de questões e análise das respostas dos alunos. O que idealiza a avaliação contínua e mediadora é uma visão construtivista do erro, pois é considerado componente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, permitindo ao professor observar e questionar a construção do conhecimento pelo aluno, em face da realidade. Pressupõe uma avaliação não de produto, mas do processo, e passa por três princípios: a de investigação precoce (provocações

ISBN: 978-85-8126-090-7

intelectuais significativas), provisoriedade (sem fazer juízos do aluno), e complementaridade (complementa respostas velhas a um novo entendimento).

A abordagem de Lima (2001) relaciona-se ao tema em estudo de forma significativa porque evidencia a concepção de uma pedagogia do exame como instrumento para exercício de poder. A exemplo de Luckesi que considera *exame* todos os mecanismos avaliativos postos e que, inadequadamente, são denominados de avaliação da aprendizagem escolar. Aborda, ainda, os mecanismos, técnicas e instrumentos de exercício do poder na relação professor-aluno, tanto em seus aspectos mais concretos quanto em seus aspectos simbólicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) recomenda que, "a avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma, e em quais condições." (PCN, 1998, p. 93). Nesse sentido, o ato de avaliar não deve acontecer apenas em momentos específicos como fechamento de etapas de trabalho, mas sim durante todo o processo de ensino e aprendizagem, funcionando como instrumento que possibilite ao professor fazer uma análise reflexiva do seu trabalho e permita ao aluno saber de seus avanços e dificuldades e entender suas possibilidades.

2.1 Características do processo da Avaliação Externa em Larga Escala

Desde a emergência da escola no mundo moderno que as concepções de avaliações mencionadas anteriormente a acompanham. Em um período mais recente, somaram-se a elas, as avaliações externas, normalmente realizadas em larga escala. São definidas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

(CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como um dos principais instrumentos utilizados na elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, pois seu resultado é uma medida de proficiência que oferece um panorama do desempenho educacional, possibilitando o redirecionamento de suas metas.

Seus objetivos buscam, portanto, assegurar e fortalecer o direito a todos os alunos a uma educação de qualidade. Diferentemente da avaliação da aprendizagem realizada internamente nas escolas, avaliam os sistemas ou as redes de ensino, podendo ser censitárias ou amostrais. A fim de que possa manter a comparabilidade e a confiabilidade de resultados, requer metodologia e instrumentos de análise específicos.

Seus resultados, além de subsidiar a tomada de decisões em prol da melhoria da educação tanto no âmbito dos sistemas e redes de ensino quanto em escolas, permite, ainda, acompanhar o desenvolvimento destes ao longo das diferentes edições das avaliações, mediante a comparação dos resultados, possibilitando a construção de indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), distribuindo o percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência.

No Brasil, essa modalidade de avaliação prosperou depois dos anos 80, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer os problemas e deficiências do sistema educacional. De acordo com Becker (2010),

> O SAEB tornou possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionou aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos. (BECKER, 2010, p. 3)

ISBN: 978-85-8126-090-7

O referido Sistema, coordenado pelo Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como objetivos medir, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

Assim, o governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), implementou, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, com o objetivo de fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, diretores escolares e gestores educacionais um quadro situacional da Educação Básica na rede pública de ensino. A partir de 2007, a abrangência do SPAECE foi ampliada, incorporou a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária.

Atualmente o SPAECE tem três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE – Alfa (2º ano), que avalia as habilidades em leitura; Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º ano); Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª séries), em que são avaliadas as competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como documentos orientadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. Além dos testes, que contém itens elaborados pelos professores da rede pública, também são aplicados questionários contextuais, objetivando investigar dados socioeconômicos e trajetória escolar dos alunos; perfil e prática dos professores e diretores.

Em síntese, as etapas desse processo avaliativo apresentam-se da seguinte forma: 1) determinação da população a ser avaliada; 2) elaboração ou utilização da Matriz de Referência;

construção dos itens; pré-testagem dos itens; análise estatística e pedagógica dos itens; 3) montagem dos cadernos de testes; 4) aplicação dos Instrumentos; processamento e constituição da Base de Dados da avaliação; e 5) análise dos resultados; elaboração dos relatórios gerais e pedagógicos.

Os resultados dessa avaliação são apresentados através de um documento denominado Boletim Pedagógico de Avaliação, permitindo a análise das relações da Matriz de Referência com a Matriz Curricular de Ensino, estabelecendo a diferença entre elas. Estuda-se também a composição dos Testes de Proficiência e como eles são analisados, possibilitando a elaboração de itens, com base no documento Guia de Elaboração de Itens. O conceito que se tem de Matriz Curricular é de "um conjunto amplo de conteúdos a serem abordados em cada disciplina e orientações metodológicas" (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 20).

Como norteadora da elaboração de itens que compõem os testes, a Matriz de Referência para Avaliação, surge da Matriz Curricular, mas contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas em testes de múltipla escolha. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 20).

Os elementos que compõem a Matriz de Referência para Avaliação são organizados em tópicos, agrupados em um conjunto de descritores, que descrevem uma única habilidade. O descritor "representa uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em competências e habilidades". (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 21). Portanto, justificam-se as diferenças entre a avaliação em larga escala e aquela que é realizada, pelos professores, em sala de aula.

Depois da aplicação, as avaliações externas são enviadas ao CAEd, cujos dados são analisados de forma qualitativa. O tratamento estatístico utilizado denomina-se Teoria da Resposta

ISBN: 978-85-8126-090-7

do Item – TRI. Essa teoria "possibilita estabelecer uma relação entre a proficiência do aluno e a probabilidade de ele acertar um determinado item." (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 26).

Constam do mesmo Boletim os resultados de cada escola, onde há uma escala de proficiência que possibilita o acompanhamento do caminho trilhado pelos alunos na conquista de habilidades e competências acadêmicas. Portanto, a escola terá alguns desafios a cumprir, compreender o Gráfico do Percentual de Alunos por Nível de Proficiência, consultando a Escala e compondo, assim, o quadro do diagnóstico pedagógico da escola.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizou-se na escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, situada no município de Aquiraz, no Ceará, envolvendo um universo de dezoito alunos do 9º ano, com uma faixa etária de 14 a 17 anos; três professores e dois coordenadores pedagógicos. Foram aplicados questionários compostos de perguntas abertas e fechadas, bem como de análise documental – dois modelos de avaliações de Língua Portuguesa e o Guia de Elaboração de Itens do SPAECE.

Para tanto, visitou-se a escola, observou-se a interação de seus membros por ocasião de encontros coletivos e, por fim, os questionários foram aplicados para coleta de dados que embasam esse trabalho.

4 Resultados e discussões

A análise das discussões evidenciou que a concepção de avaliação, tanto de alunos quanto de professores, relaciona-se ao conceito de exame citado por Luckesi (2005), não percebendo-a

como uma ação dialógica entre professor e aluno. Embora alguns alunos tenham demonstrado insatisfação em participar das avaliações, a maioria registrou o contrário, alegando que elas – as avaliações – ajudam em seu desenvolvimento, contribuem com seu aprendizado por serem diferentes das provas que são aplicadas na escola. Assim, percebem sua correta aplicação e que o assunto está de acordo com o que eles estudaram, embora alguns alunos considerem que são avaliações muito difíceis, pelo conteúdo e nível das informações contidas.

Sobre a contribuição que o processo de avaliação externa pode trazer para a aprendizagem dos alunos, algumas expectativas são geradas, pois os professores esperam que haja um estímulo à leitura, o que ainda não se percebe de modo convincente, bem como a reflexão, por parte do aluno, sobre sua postura enquanto estudante e cidadão atuante em uma sociedade.

Observou-se que existe, no grupo, um estremecimento nas relações interpessoais. Há uma contrariedade perceptível entre alguns professores e o grupo gestor, o que impossibilita o andamento produtivo das ações da escola. Existe um ruído na comunicação que fragiliza o potencial de recursos humanos que ali se encontra. As relações entre alunos, professores e grupo gestor têm evidências de desrespeito, ocasionando indisciplina e uma represália consistente evidenciada nas atitudes dos alunos. Os docentes e grupo gestor asseguram que a estrutura física da escola, inadequada para o número de alunos, contribui para reforçar as atitudes de indisciplina e desinteresse, acentuadas, principalmente, nas salas de 6º ao 9º ano. Importa dizer, também, que a comunidade em que a escola está inserida, já possui evidências de violência provocadas pelo uso de drogas, armas, prostituição, e famílias desestruturadas, financeira, emocional e afetivamente. Os gestores da escola alegam dificuldade em alcançar essas famí-

ISBN: 978-85-8126-090-7

lias mais afetadas socialmente, pois estas são ausentes das ações da escola, o que impossibilita uma tomada de decisões efetiva de sucesso junto aos alunos que, coincidentemente, são os que mais necessitam de acompanhamento.

Para professores e coordenadores, a concepção de avaliação repousa na ideia de medição de conhecimentos, checagem do rendimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Embora tendo sido considerada complexa pelo diagnóstico de situações diversas, é vista com a finalidade de proporcionar a progressão de cada aluno, de acordo com sua aprendizagem. Percebe-se assim, uma convergência de concepções, embora não se perceba, nas respostas dos alunos, a visão de progresso denotada na resposta do professor, fato que também não é unanimidade.

O que acontece no período que antecede às avaliações externas? Pelos relatos observou-se que os professores não realizam ações, percebidas pelos alunos, que intensifiquem o reforço de conteúdos a serem estudados. Não há ênfase de trabalho relacionado a esse importante momento vivenciado pela escola.

Quanto à utilização dos resultados pela escola, identificou-se que os resultados são divulgados na escola, mas não há um trabalho de divulgação junto à comunidade escolar, bem como não existe uma análise e estudo coletivo desses resultados, tendo como base os descritores de aprendizagem e com foco no objetivo de replanejamento das ações, como sugere o Boletim Pedagógico do SPAECE.

Esse fato denuncia-se nas respostas dos alunos que, em sua maioria, afirmam não haver comentários sobre a avaliação depois de efetivado o processo. Comentários aqui entendidos como estudo, oficinas com os alunos, no sentido de perceberem itens mais difíceis, descritores explorados e competências e habilidades alcançadas, ou não. Entende-se que não há intervenção se inexiste o estudo e a reflexão coletiva.

Os alunos dividiram-se quase de forma igualitária na questão sobre gostar ou não de participar das avaliações, embora a maioria tenha respondido que se prepara estudando para o momento da avaliação. Há sugestões de todos os envolvidos no sentido de melhorar o processo avaliativo na escola. As opiniões justificam-se na necessidade de melhoria do instrumental de aplicação utilizado nas avaliações internas e elaborado pelos professores. Reconhecem que é preciso fazer um alinhamento desse instrumental em relação ao que é utilizado nas avaliações externas, mesmo que as avaliações se diferenciem em torno de sua matriz e de seus objetivos.

Na verificação dos instrumentais de aplicação fica evidente a diferença entre os dois. Justifica-se esse fato pelos objetivos diferenciados que se propõem cada uma delas. Uma centra-se nos conteúdos ministrados tendo por base o currículo definido anualmente. A outra tem como centro matrizes de referências, que, de certa forma, equiparam-se ao currículo.

Diante desse quadro, a análise do processo avaliativo possibilitou averiguar que, nesse grupo, não se faz uma clara diferença de concepção de avaliação externa e interna, consequência de não esclarecimento sobre as matrizes de referência das avaliações externas bem como sobre a matriz curricular que orienta as avaliações internas. Não há olhar diferenciado nesse sentido pelos atores envolvidos e não existe um aproveitamento dos resultados com vistas à produção de melhorias no ensino.

Em decorrência da falta de compreensão dos resultados, com o detalhamento do que os alunos não estão aprendendo não há, de maneira visível, um impacto positivo em sala de aula. Não há formação em serviço convincente na escola, de forma a aperfeiçoar a maneira de ensinar dos professores, principalmente para os professores de 6º ao 9º ano, já que para o ensino

ISBN: 978-85-8126-090-7

fundamental I, essa ação fica a cargo da secretaria municipal de educação.

Não se pode inferir, a despeito do desempenho dos alunos nas avaliações, que o professor seja incompetente, porque é uma cadeia muito grande da qual ele é apenas um dos elementos, mesmo conscientes de que a parcela de responsabilidade dos docentes seja significativa na aprendizagem dos alunos. A sugestão é que a escola possa, por ela mesma, reconhecer suas dificuldades e em que precisa melhorar. Necessita investir na formação em serviço dos professores, aproveitando a carga horária destinada ao planejamento e estudo. Precisa rever a abordagem de conteúdos trabalhados pelo professor. Uma oficina que contemple a elaboração de itens pode ser uma boa opção de mudança de prática. Necessita que o diagnóstico oportunizado pela avaliação externa sirva para o replanejamento de ações, já que fornece dados que detectam o que está funcionando bem na escola e no sistema.

A divulgação dos resultados das avaliações aos familiares dos alunos garante o princípio de transparência das informações e cria laços mais fortes de comprometimento a favor de um sistema de educação mais igualitário e justo, além de ser um direito da sociedade o acesso a esse conhecimento. A gestão democrática e o trabalho colaborativo devem ser incentivados e vivenciados para que a comunidade escolar possa planejar-se estrategicamente, com responsabilidade e envolvimento de todos no alcance de objetivos e metas.

5 Disposições finais

A avaliação externa em larga escala, embora seja uma cultura recente no Brasil, já avançou muito desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Embora, de

imediato não tenha sido bem-aceita, aos poucos, as equipes escolares foram convencidas pelo aprimoramento do sistema, e da percepção de que, com um diagnóstico geral do ensino é mais fácil atingir o objetivo de melhoria da qualidade da educação, através do replanejamento de ações.

Para que o diagnóstico elaborado pelos professores, através da avaliação externa, torne-se um instrumento efetivo de transformação da realidade escolar, é necessário que se crie, na escola, uma cultura de avaliação reforçada pela prática do diálogo. A construção e a disseminação dessa cultura democrática depende dos gestores escolares, haja vista desempenharem papel importante no incentivo à participação de todos da escola na utilização dos resultados das avaliações, propondo momentos específicos no calendário escolar para o estudo dos mencionados boletins.

A reflexão coletiva sobre as características dos alunos nos diferentes níveis de desempenho proporcionará momentos para se formar uma cultura de aprendizagem colaborativa sobre avaliação e, então, poderão ser definidas as metas de aprendizagem ou mesmo elaborado um plano de ações de intervenção pedagógica que redimensione, inclusive, o Projeto Político Pedagógico da escola. A partir daí, a escola poderá criar projetos de recuperação para os alunos identificados com baixo desempenho; criar programas de reforço escolar voltados para a consolidação das competências e habilidades que mereçam mais atenção, bem como discutir com os professores novos mecanismos de avaliação e monitoramento da aprendizagem dos alunos.

Uma das discussões correntes evidencia que a aplicação de avaliações sem o alinhamento de suas matrizes de referência às expectativas de aprendizagem dos alunos não é relevante. Importa também, não só investigar os resultados, mas desenvolver um trabalho contínuo de formação, envolvendo todos os atores

ISBN: 978-85-8126-090-7

da rede escolar: técnicos das secretarias, diretores, coordenadores, professores. Nesses momentos devem ser privilegiadas situações de orientações técnicas pontuais sobre os resultados das avaliações, bem como sobre abordagens pedagógicas para trabalhar os conteúdos, já que, às vezes, falta ao professor conhecimento sobre eles.

A avaliação em larga escala transcende o espaço da sala de aula e até mesmo da escola, e faz com que professores, gestores e pais reflitam, movimentando o campo pedagógico, pois os indicadores gerados sintetizam os resultados e possibilitam, em última instância, a formulação de políticas públicas educacionais.

Referências

BECKER, Fernanda da Rosa. *Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira.* Revista Ibero-americana de educação. Nº 53/1 – 25/06/2010

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:* língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASÍLIA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Língua portuguesa:* orientações para o professor. Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: INEP, 2009. 117 p.

CEARÁ, Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE/2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação:* Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED.

GREMAUD, Amaury Patrick. (*et all.*) *Guia de Estudo:* avaliação continuada. Juiz de Fora: FADEPE, 2009, 82 p.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora:* uma prática da construção da pré-escola à universidade. 17ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Avaliar para promover:* as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. *Avaliação:* mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. *Avaliar – respeitar primeiro educar depois.* 2. ed. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2010.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar:* julgamento ou construção? 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola.* 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A AFETIVIDADE NA PRÁTICA AVALIATIVA EM MATEMÁTICA

SANTOS, Patrícia Feitosa
Mestre em Educação Matemática. Secretaria de Educação do Estado do Pará. Professora de Matemática. E-mail: pat.feitosa@yahoo.com.br

DIAS, Josete Leal
Doutora, Núcleo Pedagógico Integrado. Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professora do PPGECM. E-mail: joseteleal@yahoo.com.br

ANGELIM, José Aurimar dos Santos
Doutorando – IF Baiano – Campus Senhor do Bonfim. Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professor do IF Baiano e doutorando do PPGECM. E-mail: joseaurimar@hotmail.com

BRITO, Maria Augusta Raposo
Doutoranda; Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professora da UFPA e doutoranda do PPGECM, E-mail: araposo@ufpa.br

RESUMO

A avaliação tem ganhado o espaço necessário para, a partir, de estudos e pesquisas, poder ser tratada de forma diferente de tempos atrás, partindo de uma proposta verificadora (punitiva) para uma realidade voltada e centrada na aprendizagem. Esse artigo, a partir do levantamento de pesquisas que tratam da temática avaliação, apresenta a afetação negativa que essa prática, em especial a Avaliação da Aprendizagem em Matemática, traz aos estudantes. Trazemos reflexões sobre estudos já realizados sobre afetividade e emoção nas práticas avaliativas e algumas discussões sobre a Avaliação como discriminação social. Nesse sentido, realizamos, para este artigo, um levantamento de algumas pesquisas que tratam da temática apresentada, dando voz aos estudantes, para analisar essas vozes segundo o que dizem os estudiosos. É importante informar que essa produção nasceu de discussões no Grupo de Estudos de Educação Matemática na Amazônia — GEMAZ, na UFPA, ao percebermos a escassez de literatura que exponha especificamente o tema proposto, no âmbito da Educação Matemática, aliado aos estudos centrados numa parceria interinstitucional entre Brasil e Portugal.

Palavras-chave: Avaliação; Afetividade; Aprendizagem em Matemática.

ABSTRACT

The evaluation has gained the space required for starting, study and research, may be treated differently from long ago, from a testing proposal (punitive) for facing reality and focused on learning. This article, based on a survey research dealing with the thematic evaluation this work presents the negative affectation that this practice, especially the Assessment of Learning in Mathematics, brings to students. Bring reflections on previous studies about affect and emotion in assessment practices and some discussions about the evaluation as social discrimination. Thus, it performed for this article, a survey of some research that deal with the theme presented, giving voice to the students to analyze these voices according to what the scholars say. It is important to mention that this production was born of discussions in Mathematics Education Study Group in the Amazon—GEMAZ in UFPA, to realize the scarcity of literature that specifically expose the theme in the context of mathematics education, coupled with studies focusing on an interinstitutional partnership between Brazil and Portugal.

Key-words: Evaluation; Affectivity; Learning in Mathematics.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Iniciando a conversa

Em que pese as políticas públicas para a educação, nos preocupamos em assinalar a quem interessa o exercício de uma avaliação massificadora e excludente. A quem o processo de assepsia das emoções nos processos avaliativos satisfaz? Como o jogo tecido na trama da prática educativa contribui para a não democratização do ensino, uma vez que o estudante, por ser afetado negativamente por determinados atos avaliativos, é excluído do contexto escolar? De forma similar, autores como Hoffmann (1999), Afonso (2005) e Sousa (2000) apontam para os aspectos de discriminação social que a avaliação pode favorecer, e acrescentamos que tal discriminação vem acompanhada de sentimentos vivenciados nesse processo, ou seja, a avaliação como discriminação social se fortalece a partir de práticas avaliativas que tomam os valores e as atitudes como forma de controle; em outras palavras, são práticas que não tomam a avaliação como política emocional (HARGREAVES, 2004).

As contribuições das investigações no campo da avaliação têm merecido diversos destaques, a exemplo do estudo de Barreto (2001), quando conclui que o paradigma da avaliação qualitativa não apresentava "densidade teórica própria" para subsidiar as pesquisas e, ao que acrescentamos, por conseguinte, às práticas avaliativas nas escolas. Essa ausência, a nosso ver, mostra a necessidade de se ultrapassar crenças do *imprinting* escolar[1], acerca da avaliação e do ensino, pois se se perdura, pode fortalecer a concepção taylorista, que fortalece a exclusão e a neutralização da relação dos sujeitos no ato avaliativo. Uler (2010), em seu es-

[1] Expressão usada por Vasconcellos em uma palestra, ao dizer que o professor entra na graduação achando que já sabe ensinar e assim, reproduz o que aprendeu. Disponível em: <https://www.neteducacao.com.br/noticias/home/escola-do-futuro-devera-enterrar-avaliacao-classificatoria-e-investir-em-modelo-interdisciplinar> Acesso em: 10 jun. 2015.

tudo, indica que a maior concentração desta temática destina-se ao ensino fundamental, com evidências de práticas tradicionais de avaliação. Poltroniere e Calderon (2012:101), desejando indicar a abordagem conceitual sobre avaliação, destacam que as discussões priorizam, entre outros, o campo da operacionalização das políticas públicas e da operacionalização técnica da avaliação. Neste pressuposto, sustentamos em dizer que essa temática — avaliação e afetividade — na circulação da produção de conhecimento, fica minimizada.

Com o advento da pesquisa qualitativa, as *vozes dos sujeitos envolvidos* tomam assento nas investigações, atendendo ao escopo e ao estatuto epistemológico da linha de pesquisa na qual se insere. Neste contexto, apresentamos estudos, a exemplo do de Cortese (2006:77), interessada na concepção de avaliação dos estudantes dos anos iniciais. Como resultado, entre outras respostas, para os sujeitos envolvidos na pesquisa, avaliar significa: **prova escrita e controle docente.** Em um dos excertos a criança anuncia que avaliar seria – *para a professora saber como a gente está pensando… se está bem, pensando bem.* Esse parecer é, em certa medida, reforçado por estudantes na graduação, como aponta o estudo de Palmiri e Valle (1995, p. 26), com relação às opiniões dos estudantes de psicologia sobre avaliação, que:

> […] Estes, embora façam críticas quanto à forma tradicional de avaliação e revelem descontentamento, não se percebem como agentes deste processo. Se submetem às exigências do professor, mesmo estando descontentes com elas. Por outro lado, sugerem modificações, e dentre elas, uma se destaca: o próprio aluno gostaria de participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem. […] pois as avaliações têm por objetivo a reprodução do conteúdo através da memorização. Entretanto, na opinião destes, as avaliações deveriam se pautar em torno de reflexões e visão crítica do assunto estudado.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Como visto, as discussões acenam para o estatuto operacional da avaliação, mesmo que se diga sobre as visões desses sujeitos como o outro lado da faceta avaliativa. Adentrando-nos de forma incipiente na afetividade escolar, o estudo de Guimarand (2014) afirma que a centralidade fica por conta das seguintes categorias em ordem crescente de interesse: "afetividade na aprendizagem do desporto", "afetividade na relação professor-aluno", ou seja, os aspectos destacados centram-se em âmbitos das interações e não necessariamente nos aspectos avaliativos.

Na trilha percorrida entre dimensões afetivas e práticas avaliativas, o estudo de Leite e Kager (2009) traz um levantamento dos efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Entre estes destacamos: i) Medo e ansiedade; ii) Sentimento de incapacidade; iii) Perda da motivação para estudar; iv) Frustração e exclusão; e v) Deterioração da relação sujeito-objeto, ou seja, da relação entre o aluno e a disciplina.

Leite (2012) também analisa práticas pedagógicas e conclui que as decisões que promovem o sucesso na aprendizagem aumentam as chances de se estabelecer uma relação afetiva positiva entre o aluno e os conteúdos escolares – aqui designada como uma relação de aproximação afetiva, com o que corroboram Feitosa, Ferreira e Silva (2015), afirmando que os conteúdos verbais e a postura docente são decisivas para a afetividade em aula. Embora pareça estar claro que a afetividade faça parte e constitua os processos de formação humana, Ribeiro (2010, p. 403) afirma que:

> Nos documentos científicos e governamentais analisados, a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Apesar disso, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior.

Avaliação, afetividade e ensino da matemática são temáticas que nos interessam por atuarmos na docência, o que nos motiva a apresentar fragmentos literários que possam subsidiar nosso olhar, de modo a se tornar reflexivo para as questões da avaliação. Este interesse surge a partir do nosso envolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Matemática e Cultura Amazônica – GEMAZ e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professor – TRANSFORMAR, a partir das leituras, estudos e reflexões sobre a educação matemática e, de forma específica, sobre a avaliação na educação básica.

Esse artigo traz reflexões sobre o ato avaliativo, tendo como foco as emoções dos estudantes emergidas durante esse ato. Para isso, buscamos aporte teórico a partir de levantamentos na internet, artigos que tratam da temática avaliação, afetividade e matemática, para, de posse das leituras e imersões no que tratam os pesquisadores, ouvir a voz dos estudantes e buscar compreendê-las através dos estudiosos. Para esse trabalho, elegemos como palavras-chave aprendizagem em matemática, avaliação e afetividade, avaliação e vozes dos alunos. Os exemplos expostos intentam apresentar histórias avaliativas e suas repercussões na construção do sujeito, que mais que cognoscente, é afetivo. O texto está estruturado da seguinte forma: (i) avaliação, afetividade e matemática; (ii) Episódios – recortes de pesquisas que retratam situações afetadas pela postura avaliativa; (iii) Considerações finais.

2 Avaliação, afetividade e matemática

Conforme Wallon (1968), Piaget (2006), Piaget & Inhelder (2007), Wadsworth (1992), sabe-se que inteligência e afetividade são inseparáveis e, dessa forma, a relação entre esses aspectos

ISBN: 978-85-8126-090-7

se enriquecem mutuamente, o que favorece qualitativamente o processo de aprendizagem. É um conceito amplo, integra relações afetivas como a emoção (medo, cólera, alegria tristeza), a paixão e o sentimento, inerente aos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo a teoria Walloniana, emoção e cognição são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar.

Há quem confunda afetividade e emoção, porém Wallon (1968) explica que as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, como por exemplo, a contração muscular durante um susto; e afetividade envolve maiores manifestações, sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Davidoff (2001, *apud* BARTOLOTI, 2003) conceitua emoção como estado interno caracterizado por cognições específicas, sensações, reações fisiológicas e comportamento expressivo. As emoções tendem a aparecer subitamente e ser difíceis de controlar.

Se a maneira como os estudantes utilizam suas emoções intervém na forma de pensar, na seleção de estratégias, na negociação de significados, nas relações grupais, na autoconfiança e nas crenças em relação ao ensino da matemática, sensibilizar-se às emoções dos estudantes se faz importante no ensino da matemática. Não há como negar a imbricação desses campos quando se trata de compreender os processos inerentes ao espaço da aula. O acúmulo teórico tem possibilitado ultrapassar, em âmbitos de pesquisa, a neutralidade dos aspectos pertinentes a cada um desses campos quando fala de aprendizagem, de escola e reconhecem, a exemplo de Alves, Fontes e Muricy (2013), a complexa imbricação entre aprendizagem e afetividade no ensino da Matemática, destacando a relação cognição e afeto como aspectos relevantes. Com efeito, pode-se falar que, no âmbito da expli-

citação das emoções/afetos dos sujeitos avaliados, em especial no diz respeito ao ensino de matemática, investigações fazem-se relevantes.

Almeida, Macedo e Monteiro (2014), investigando aspectos afetivos em relação à matemática na formação inicial, destacam que os estudantes consideram importante a temática no curso de sua formação, porém dizem que esses aspectos não subsidiam a vivência em matemática desses estudantes na licenciatura.

Avaliação e os afetos na relação com o objeto conceitual são questões que, de fato, comunicamos ser indissociáveis, haja vista as referências que se destacam nas pesquisas, bem como é correto afirmar o distanciamento desta relação no processo pedagógico. Parece haver um ritual de *ensinagem* que reproduz esse distanciamento denunciado na literatura e na observação da prática. Nesse sentido, historicamente, o *habitus* do professor de matemática foi desatado de sensibilidade, como destaca Kessler (2004, p, 273): "o componente da ordem do sensível, do 'humano', é frequentemente mencionado pelos alunos, como características quase sempre ausentes no professor de matemática".

Esta ausência do sensível, por conseguinte, não toma a avaliação como atitude que propicia a retomada de conteúdo, de novas metodologias, de redimensionamento das decisões e afeições, e assim, em alguns fazeres, a avaliação é assumida como ponto de chegada, o que, para nós, é o ponto de partida/chegada/partida, tal que é uma discussão que não se desvincula dos demais elementos das práticas pedagógicas, pois envolve facetas das mais diversas ordens: as de cunho didático, metodológico, da subjetividade e da intersubjetividade, afetividade, político, institucional, legal e epistemológico.

Talvez a rigidez e a intolerância da maioria dos professores de Matemática justifiquem o fato de esta ser **a disciplina que**

ISBN: 978-85-8126-090-7

mais reprova alunos nas escolas e esse fato passar a ser tacitamente aceito pela sociedade. Ainda assim – ou por isso mesmo – o professor de matemática é visto como uma autoridade na escola, sobremaneira "respeitado" ou temido, pois detém o poder de controlar os alunos pela coerção, pelo medo da humilhação dada a não-aprendizagem, bem como pela ameaça constante de reprovação.

Nas vivências escolares, observa-se, além do distanciamento da avaliação afetuosa, alguns procedimentos mecânicos na resolução das atividades matemáticas, entre as quais: **memorizar a mecânica** das resoluções das atividades repassadas pelo professor que, na maior parte do tempo, apenas se preocupa em (i) expor um conceito para em seguida (ii) mostrar um exemplo e (iii) selecionar uma série de exercícios repetitivos, cabendo ao aluno simplesmente (iv) **memorizar as sequências *passo a passo.***

Essa prática advém de uma concepção objetiva da Matemática, em função da qual, segundo Roseira (2010, p.89), "o conhecimento matemático é entendido como algo que existe independente dos sujeitos cabendo ao aluno esforçar-se para descobri-lo – porque já está pronto para, então, acessá-lo." Esta concepção das práticas pedagógicas reforça a *educação bancária* à qual se refere Freire (1994), que, entre outras características, temos uma avaliação que contribui para que o aluno seja sujeito passivo do processo, seja apenas um receptáculo dos conhecimentos, e o professor, como "centro do processo".

Se avaliação, afetividade e matemática são campos que respondem por estatutos centrais em âmbito singulares, da ciência, a aula, como espaço das interações da vida, precisa comungar, de forma imbricada, elementos dessas singularidades, no sentido de não tornar a avaliação ainda mais excludente.

De forma pontuada, trazemos três episódios como forma de, juntos, pensarmos que escola queremos formar, pois, mais que, prédios e instrumentos de última geração, é nas relações afetivas que muitas vezes baseamos nossas atitudes avaliativas. No Episódio I apresentamos o estudo de Muniz (2009), em que o foco é a atitude avaliativa do professor sobre a imagem que faz do estudante no processo de aprendizagem e no Episódio II, as pesquisas de Camargo (1997), apresentando a voz de estudantes sobre a percepção que possuíam acerca da avaliação, e a pesquisa de Bortoloti (2003), trazendo as emoções na construção do pensamento.

2.1 Episódio I – Um caso a se pensar!

Phelipe era um aluno **bi repetente** da terceira série e candidato a nova reprovação; estava com sua **autoestima** abalada por cursar a terceira série com 11 anos. A professora da turma avaliou que ele não tinha condições de passar para a quarta série, pois segundo sua avaliação, o estudante não dominava o processo multiplicativo. O fato ocorre no laboratório de matemática, quando é chamado para resolver a seguinte questão: Qual o preço total de um *microsystem* sabendo que este aparelho pode ser pago em 4 prestações iguais cada uma a R$ 47,00? Em silêncio, Phelipe pega o lápis e escreve:

		4	7
		x	4
1	6	2	8

Nesse momento a professora fala ao pesquisador: *Tá vendo porque ele não pode ir pra quarta*? O pesquisador dirigiu-se a Phelipe e travou o seguinte diálogo:

ISBN: 978-85-8126-090-7

Pesq: – "Você vai pagar mil seiscentos …"

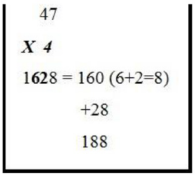
Phel: (interrompendo Pesq): – "Não! Cento e oitenta e oito!"

Pesq: – "Como, cento e oitenta e oito?"

Phel: – Cento e sessenta mais vinte e oito."

Por este diálogo, compreendido como um *feedback*, "processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem" (FERNANDES, 2009, p. 68), vemos que Phelipe demonstra que, subjacente ao registro, ele possui algoritmo da multiplicação (posteriormente testado e validado por quantidades numéricas de grandes ordens) reconhecendo que tanto o 6 quanto o 2 são de mesma ordem, mais especificamente, são dezenas, e o resultado da multiplicação é dado pela soma dos algarismos de mesma ordem, ou seja:

Figura 1 – Representação matemática do problema



Ao saber que sua maneira estava correta, apesar de não ser institucionalizada, Phelipe ***sentiu-se tão importante que passou a ensinar seu jeito para seus colegas,*** voltando a acreditar em si mesmo. Neste exemplo, observa-se a importância do olhar sensível à avaliação, tendo como destaque o respeito pela emoção do outro. Na avaliação, se usarmos procedimentos voltados somente para o instrumento escrito, na expectativa do aluno repetir o ritual oferecido pelo professor de modo isolado, sem diálogos, podemos indicar que tal prática, além de não respeitar emocio-

nalmente o sujeito, pode marcá-lo por toda uma vida e deixar trauma.

Apoiamo-nos em Romão (2003), para quem a verificação da aprendizagem, assumida como a do episódio acima, deixa de assumir o papel dialógico para se transformar em exposição do *que não se sabe*. Nesta linha, os procediementos diferentes dos ensinados pelo professor são percebidos como erro que deve ser castigado. A característica que, de imediato se evidencia, é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, que a prática escolar passou a ser direcionada pela «pedagogia do exame». Essa atitude é materializada nas aulas em que o foco ou a atenção volta-se para o uso excessivo de atividades, em que a aplicaçao do conhecimento obedece a, quase cem por cento, o modelo de atividades oferecidas pelo docente.

Antigamente, a forma de castigar era bem mais explícita, hoje é sutil, mas não menos cruel, o que podemos chamar de *incivilidade*, classificada como um dos níveis da violência escolar, segundo Charlot (1997 *apud* SARMENTO, 2009, p.28). Essa incivilidade é caracterizada por humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, e atitudes que causem tensões, como cita Luckesi (2003, p. 49):

> [...] o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os estudantes: faz uma pergunta a um deles, passando-a para um segundo, terceiro, quarto, e assim por diante, gerando tensão nos estudantes que podem vir a ser os subsequentes na chamada. Deste modo, a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo.

Analisando o exposto pelo estudioso, nos damos conta de que a avaliação é vista como instrumento de ameaça e disciplinamento. Dessa forma, é inconcebível perceber a sala de aula como um ambiente de aprendizagem prazeroso. Retomando a situação

ISBN: 978-85-8126-090-7

de Phelipe, a atividade que o professor planejou buscou levar em conta apenas os resultados, ignorando o processo e as estratégias do aluno e, dessa forma, suplanta-se um dos aspectos fundamentais para as práticas avaliativas emancipatórias, qual seja: os objetivos pensados no processo de ensino não devem excluir os fatores cognitivos dos socioafetivos. Ao desconsiderar as estratégias do estudante, não se pode negar que a atividade cognitiva apresentada pelo ele não seja marcada por emoções, por fatores afetivos.

2.2 Episódio II – Parece que o tempo para e a pressão comanda!

A pesquisa[2], coordenada pela professora Ilda Estela Amaral de Oliveira, utilizou a memória de 143 alunos relatando vivências de prática avaliativa cercada pelo medo diante das atitudes autoritárias dos professores, como se pode perceber nos excertos abaixo:

> A professora apelidava-me constantemente, me repreendia por tirar notas baixas ou por não saber o conteúdo […] A forma como impunha a autoridade acabava me **causando constrangimentos** (grifo nosso)
>
> Na 3ª série, tínhamos a sabatina de Matemática, quando a professora chamava dois estudantes para passar a tabuada. Aquele que não soubesse **levaria bolo com uma régua de madeira** […].(grifo nosso)
>
> Fiz todas as avaliações e o ano acabou […] A surpresa, meu medo não era ter sido reprovada, mas quanto faltou para passar – faltaram, exatamente, 0,25 – isso mesmo, faltaram vinte e cinco décimos para eu passar e **foi o suficiente para marcar essa experiência para sempre em minha vida.** (grifo nosso)

[2] Notícia publicada no Jornal Beira Rio da Universidade Federal do Pará intitulada *Falta diálogo e sobra punição.* Edição de outubro de 2009. Ilda Estela Amaral Oliveira.

Sabe-se que as escolhas e os interesses dos indivíduos são acompanhados dos aspectos afetivos, e as expressões acima declaram a perversidade da avaliação, no sentido de não exaltar a preocupação docente para o desenvolvimento de política emocional e ,assim, erradicar a relação de poder tantas vezes expressa pelo docente.

A ênfase desejada para que o contexto possa assumir uma outra perspectiva estaria contida na noção de que o docente compreendesse e confirmasse em seu cotidiano "uma prática avaliativa verdadeiramente formativa com ênfase na regulação da aprendizagem por parte do aluno, o que se chama de autorregulação" (ANGELIM, 2015, p. 7), podendo contribuir, desta forma, para a consolidação de uma avaliação contrária à discriminação e à exclusão.

Num norte convergente e preocupante em torno do processo de estagnação da aprendizagem apresentada pelos estudantes, visualizamos a pesquisa de Bortoloti (2003), que teve como sujeitos de pesquisa estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Matemática e verificou que as influências emocionais na resolução de uma prova de matemática independem de idade, do nível escolar. O excerto abaixo mostra que algumas emoções acabam por interromper o pensamento, causando, assim, um bloqueio.

Que caia alguma coisa que eu tenha feito, estudado e na hora da prova… Está na mente e você não consegue. Você já viu e não consegue lembrar, pois você está sob uma certa **pressão,** isso faz com que você não lembre mais ainda. Quando você sai da sala, passa dois minutos, a pressão… e você lembra. Aí você escapa de se matar. "Aí você vai ser avaliado como se não soubesse, mas você sabe e a oportunidade que você teve para mostrar isso, você não conseguiu" (aluna de código 07).

ISBN: 978-85-8126-090-7

A pressão mencionada por Doron & Parot (1998) diz respeito a importância que se dá às exigências impostas pelas tarefas em relação aos recursos que o indivíduo possui. Diante dessa reação emocional, a aluna demonstra empecilho ao seu raciocínio estabelecido nas relações professor-aluno. Poucos são os educadores que dão a devida importância à afetividade no processo do desenvolvimento da aprendizagem. Conquistar a confiança do aluno, estreitando os laços para que ele se sinta acolhido nos parece fundamental para que o estudante supere os desafios da aula.

3 Considerações finais

Podemos dizer, a partir do exposto e de nossas vivências no contexto escolar, que a afetividade assume um papel importante no enfrentamento das dificuldades da aprendizagem, no enfrentamento da construção da autoestima e, consequentemente, da autonomia nas relações pessoais, entre outros. Se, por um lado, as experiências aqui relatadas parecem ser velhas conhecidas, por outro, advogamos que a reflexão como elemento de mudança ainda parece estar longe de ser efetivada de forma a mudar a ambiência escolar, no que tange à avaliação e seus efeitos na afetividade. Dos anos iniciais ao superior, o drama da avaliação é vivenciado de forma a cosntranger o estudante e, assim, a formação de um sujeito criativo fica comprometida. Compreender a afetividade como resistência à *brutalidade* imposta por diversos agentes ao ato pedagógico, fortalecerá a efetivação de uma política emocional como ato pedagógico e como fomentador da construção de sujeitos de direitos, o que nos possibilita retornar à questão inicial: a quem interessa o exercício de uma avaliação massificadora e excludente? Este exercício dificulta ouvir as vo-

zes dos estudantes, assumir a avaliação insípida de emoções, e, de modo especial, as positivas; impede a concretização de uma escola emancipatória, entre outros.

Desta forma, referendamos que os afetos negativos ainda são a tônica no processo avaliativo, logo, urge a necessidade de, na formação e na prática, efetivamente, tratar os sentimentos dos estudantes como conteúdo formativo, a fim de contribuir com aspectos próprios de uma avaliação enquanto processo aliado ao ensino e à aprendizagem.

Referências

ALMEIDA J.S.; MACEDO, M.; MONTEIRO C. E. *Afetividade no ensino de matemática*: explorando perspectivas de estudantes de pedagogia. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=Afetividade+no+ensino+de+matem%C3%A1tica%3A+explorando+perspectivas+de+estudantes+de+pedagogia.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5> Acesso em: 07 jan. 2014.

ALVES J.A.A, FONTES E.P e MURICY A.L. *A Afetividade no ensino e aprendizagem de matemática:* uma análise da produção científica. Disponível em <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT3/A_afetividade_ensino_aprendizagem_matematica_analise_producao_cientifica.pdf.> Acesso em: 02 jun. 2015.

ANGELIM, J.A.S. Avaliação da aprendizagem em matemática: reflexões a partir de uma classe multisseriada. In: *Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática — SIPEMAT*, 29/06 a 01/07, 2015, Ilhéus, BA. Anais (on-line). Ilhéus: SIPEMAT, 2015. Disponível em: <http://sipemat4.com.br/ocs/index.php/sipemat4/index/about/index>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BORTOLOTI, R. D. A. M. *Emoções que emergem da prática avaliativa em matemática*. Dissertação de Mestrado. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. *Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica:* a margem de um rio. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

CAMARGO, A.L.C. O discurso sobre avaliação escolar sob o ponto de vista do aluno. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan./Dec., 1997.

CORTESE, B. P. O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar. IN: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, set./dez. 2006

COLL, C. Um marco de referência psicológica para La educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In: COLL, C, *et al*. *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

_____. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FEITOSA M.A, FERREIRA V. de S. E SILVA M.E.L. *Relação Professor-Aluno*: Influência da afetividade nas produções textuais. Disponível em <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/relao%20professor-luno%20a%20influncia%20da%20afetividade%20nas%20produes%20textuais.pdf.> Acesso em: 10 jul. 2015.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender:* fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1997.

GUIRAMAND, M. Estado do Conhecimento sobre a afetividade na aprendizagem na iniciação esportiva: influências da relação professor/treinador-aluno. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 178-193, jul.-dez. 2014

GUTIERRES F. E ROJAS C.P. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: IPF/ Cortez, 2008. Guia da escola cidadã, v. 3, p.72

HADJI, C. *Avaliação desmistificadora.* Tradução Patrícia C. Ramos – Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy. Política emocional de fracasso e sucesso escolar. In: MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos. *Fracasso escolar:* uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KESSLER, M.C. Produzindo exclusão por conhecimento: uma análise do *habitus* do professor de matemática. *Revista Educação Unisinos*. Vol. 8, nº 15. São Leopoldo: Unisinos. 2004.

LEITE.S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. ISSN 1413-389X. *Temas em Psicologia* – 2012, Vol. 20, no 2, 355 – 368 DOI: 10.9788/TP2012.2 – 06.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar:* Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNIZ, C.A. *Significado da mediação no processo do fazer matemático nas séries iniciais.* Disponível em <http://www.fortium.com.br/faculdadefortium.com.br/.../texto%202.rtf>. Acesso em: 24 abr. 2009.

PALMIERI, M.W.A.R e VALLE, M. C. Avaliação escolar na visão de alunos e professores de psicologia: o cotidiano da sala de aula. *SEMINA: Ci. Sc.Hum*/., v.16,nº 02. Edição Especial, p 20-26. Out.1995.

PIAGET, J. *Inteligencia y afectividad.* Buenos Aires: Aique, 2001.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____.; INHELDER, B. *A psicologia da criança.* Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

POLTRONIER, H; CALDERÓN, A.I. *Avaliação na educação básica:* Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set/dez. 2012.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. *A afetividade na relação educativa*. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em:14 ago. 2015.

RODRIGUES, Ana Maria Sgrott. *A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática:* o sentido e os significados do ensino de matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na educação de jovens e adultos. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

SARMENTO, H.B.M. *Violência e ética no cotidiano das escolas*. Belém. Ed. Unama 2009.

SHON, D.A. Formar Profissionais como Professores Reflexivos. In: NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-115.

VILLAS BOAS, B.M.D.F. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.* Campinas, SP: Papirus , 2004.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.* Tradução Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

ANSIEDADE NA AVALIAÇÃO: ENFRENTANDO O PROBLEMA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BARBOSA, Priscilla Mazzucco Borba
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da UFC. Linha de pesquisa: Avaliação Educacional. Eixo temático: Avaliação do ensino-aprendizagem. Bolsista CAPES/Demanda Social. E-mail: prisca_mbb@yahoo.com.br

VIANA, Tania Vicente
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: taniaviana@ufc.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os motivos que levam crianças a desenvolverem dificuldades causadas pela ansiedade no momento da avaliação da aprendizagem. Este tema foi escolhido por causa de relatos de professores, pais e dos próprios alunos que sofrem com este contratempo sempre que são submetidos a processos avaliativos. Através de um estudo bibliográfico, buscou-se compreender a herança deixada pelos jesuítas na área da avaliação da aprendizagem e sobre a cultura do exame escolar, de caráter excludente e traumático. Autores como Franca (1952), Luckesi (2005) e documentos provenientes do Ministério da Educação (MEC) foram consultados para a análise e comparação entre avaliação da aprendizagem e exames escolares, enquanto os autores Nunes Filho, Bueno e Nardi (2001) foram a fonte de pesquisa sobre os sintomas comuns da ansiedade. Através deste estudo, constatou-se o quanto ainda persiste, nas salas de aula, o exame escolar em detrimento da avaliação da aprendizagem e a necessidade de uma mudança radical nessa forma de avaliar, buscando uma melhoria na qualidade da Educação e meios de evitar eventos traumáticos nos alunos que são submetidos a essa realidade.

Palavras-chave: Ansiedade. Avaliação da aprendizagem. Ensino Fundamental.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This work aims to present the reasons why children develop difficulties caused by anxiety at the moment of evaluation. This theme was chosen because of reports of teachers, parents and students who suffer from psychological disorders whenever experience evaluation processes. Through a literature review, we tried to understand the legacy left by the Jesuits at the school assessment and the exam culture, this one often excluding and traumatic. Authors such as Franca (1952), Luckesi (2005) and documents from MEC were consulted for the analysis and comparison of assessment and school exams, whereas the authors Nunes Filho, Bueno and Nardi (2001) were the source scan about the common symptoms of anxiety. Through this study we found out how much still remains the school examination instead of a real assessment and the need to a radical change in this form of review, pursuing an improvement at the quality of Education and means of avoiding traumatic disorders in students who are exposed to this reality.

Key-words: Anxiety. Assessment. Elementary School.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os motivos que levam crianças a desenvolverem dificuldades causadas pela ansiedade no momento da avaliação da aprendizagem. Tal temática foi escolhida por causa de relatos de professores, pais e dos próprios alunos que sofrem sempre que são submetidos a processos avaliativos. Ao analisar o legado da Pedagogia Tradicional sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, busca-se compreender o porquê da cultura do exame escolar, que ainda perdura nas salas de aula brasileiras.

Por meio da análise de textos que abordam temas como História da Educação Brasileira e Ansiedade, este estudo bibliográfico busca fazer uma breve introdução acerca das dificuldades que podem ser causadas pela ainda presente prática do exame escolar (FRANCA, 1952; LUCKESI, 2005; NUNES FILHO; BUENO; NARDI, 2001).

Este trabalho apresenta, no início, a herança deixada pelos jesuítas no que se refere à avaliação e o ideal persistente de que ela deve ser feita de maneira punitiva e ameaçadora. Logo após, é feita uma breve definição acerca da ansiedade e um paralelo entre este estado emocional com o momento em que a criança se depara com a prática de avaliação da aprendizagem, logo no início do Ensino Fundamental. Por fim, são propostas algumas sugestões de como desconstruir a ideia tradicional referente ao ato de avaliar e a busca por meios de torná-lo algo natural e desprovido de maiores comprometimentos para a saúde mental do educando.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 O legado da pedagogia tradicional na avaliação do ensino-aprendizagem

No século XVI, quando Portugal começou a colonizar o Brasil, os jesuítas foram enviados para catequizar os índios e impor-lhes a cultura europeia ocidental. A Companhia de Jesus[1] estabeleceu aqui os primeiros colégios, que eram as unidades responsáveis pelo ensino da colônia e, a partir de 1565, a educação jesuítica foi direcionada à educação das elites coloniais. O método educacional jesuítico era a *Ratio Studiorum*[2], que constituía uma coletânea minuciosa de regras e prescrições que deviam ser seguidas pelos padres da Companhia em sala de aula (DORIGO; VINCENTINO, 1997; MARTINO, 2000; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

No capítulo "Normas da prova escrita" da *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952), pode-se ver claramente o quanto a perpetuação dos exames escolares permanece, ainda hoje, nas escolas, ao fazer um comparativo entre o que está contido neste documento e entre a realidade que perdura nas salas de aula. Como exemplo, podem-se citar algumas partes deste documento: i) no que se refere à *presença* dos alunos: "Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame"; ii) sobre a *preparação* dos alunos antes da prova: "Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever a fim de que não seja necessário pedir cousa alguma a quem quer que seja durante a prova"; iii) o *tempo* no momento do exame: "Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto,

[1] A **Companhia de Jesus** foi fundada em 1534 por Santo Inácio de Loyola (1491-1556) com o intuito de combater a Reforma Protestante (ROSÁRIO; SILVA, 2004, p. 4).
[2] Publicada originalmente em 1599, de autoria do Padre Cláudio Acquaviva (1543-1615).

que saibam todos exatamente o tempo que é dado para escrever, para copiar e para rever.

Luckesi (2005, p. 29) afirma que, mesmo nos dias atuais, mais de 400 anos após o estabelecimento da *Ratio Studiorum*, ainda se seguem estas prescrições no momento da prova, que são erroneamente denominadas de avaliação.

O autor esclarece que:

> O castigo, nas suas múltiplas manifestações, [...], foi o recurso mais comum utilizado pela Pedagogia Tradicional para submeter os educandos aos padrões de conduta considerados corretos e, então, os exames transformaram-se, neste contexto, num recurso de ameaça e submissão dos educandos. O discurso do educador, ao anunciar aos educandos os exames, esteve e está carregado da ideia de castigo: 'Cuidado, as provas estão próximas. Estudem!'; 'As minhas provas são pra valer. Estudem!'; 'Ou vocês ficam quietos nesta aula ou vocês irão ver o que acontecerá com vocês no dia das provas!'. Essas e outras expressões semelhantes estiveram e estão presentes em todas as nossas experiências escolares e são tenebrosamente ameaçadoras.

Prossegue afirmando que os exames possuem um caráter disciplinador e compulsivo e que o educador não deve ser visto como um vilão por proceder desta forma e sim como alguém que está condicionado por esse processo que é resultado de um "[...] emaranhado histórico-social longo, amplo e consistente" (Op. cit., p. 29).

3 A ansiedade infantil como um sinal de alerta

No Brasil, a criança permanece na Educação Infantil até os cinco anos de idade e a avaliação, nesse período, não deve ter o objetivo de promoção, como afirma a LDB (BRASIL, 1996). Ao completar seis anos, o aluno deve ser encaminhado para o

ISBN: 978-85-8126-090-7

primeiro ano do Ensino Fundamental e, uma vez nesse novo período da sua vida, a avaliação da aprendizagem passa a fazer parte do seu cotidiano escolar. Contudo, com base nas reflexões anteriores, o que ocorre, muitas vezes, é o equívoco de ainda se praticar os exames escolares em detrimento de uma prática avaliativa. Luckesi (2005, p. 30) diz que um dos motivos para a resistência à mudança dos exames para a avaliação é o processo psicológico pessoal do professor.

De acordo com o autor:

> Em nossa vida escolar, fomos abusados com os exames. Quem de nós, em algum momento de nova vida escolar pregressa, não temeu se submeter aos exames? Eram momentos e períodos de medo e ansiedade. Quem de nós, aqui e acolá, na vida escolar, não deixou de fazer uma reclamação, devido temer a 'marcação' do educador? Uma frase comum entre educandos é: 'Nem pensar em reclamar isso. Esse professor marca os estudantes'. Fomos educados sob esses temores.

Ao ser submetido tão cedo e de forma tão repentina à pressão dos exames no processo educacional, o educando pode desenvolver transtornos de ansiedade, como uma forma de resposta a essa experiência, muitas vezes, negativa e traumática. É comum escutar relatos de crianças que se sentem mal antes, durante ou depois do processo de avaliação. O medo de ser classificada e rotulada como abaixo da média, de se sentir excluída ou de ser vítima do autoritarismo do professor pode trazer sérias consequências para o seu desenvolvimento educacional e emocional. Tais sintomas podem representar um quadro relacionado a algum transtorno de ansiedade.

A ansiedade atinge cerca de 4 a 6% da população, sendo as mulheres a maioria (proporção aproximada de 2:1) e é uma etapa avançada da continuidade do estresse. Os transtornos ansiosos

são problemas comuns tanto para crianças quanto para adultos, pois, ao longo do período de vida, sua prevalência pode chegar de 9% a 15%, respectivamente (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006; CASTILLO et al, 2000; URURAHY; ALBERT, 2005).

Os tempos atuais têm sido definidos como sendo a "idade da ansiedade", por conta da agitada dinâmica existencial, da sociedade industrial, da competitividade e do consumismo desenfreado. Contudo, é importante destacar que a ansiedade sempre esteve presente na jornada humana (BALLONE; ORTOLANI, 2007).

De acordo com Hurtado (1991), Freud observou que as pessoas em geral possuem um tipo de sistema de alarme que os previne do perigo; quando certas ideias estão a ponto de alcançar expressão consciente, ele define isto como ansiedade. No que se refere às crianças, o desenvolvimento emocional influencia tanto nas causas quanto na intensidade das manifestações de medo ou ansiedade, que podem ser normais ou patológicas. Além disso, as crianças, diferentemente dos adultos, normalmente não reconhecem esses estados mentais como sendo exagerados ou irracionais, especialmente no caso das menores (CASTILLO *et al*, 2000).

A principal diferença entre medo e ansiedade é a existência de um objeto: sente-se medo de algo específico (altura, lugares fechados, dentre outros), ao passo que a ansiedade é difusa, um mal-estar relacionado a algo desconhecido e desagradável que está para acontecer. No DSM-5[3], são elencados diversos tipos de transtornos de ansiedade. A definição de medo dada pelo manual é a de uma "[…] resposta emocional a uma ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça

[3] O DSM é um manual para profissionais da área da saúde mental que apresenta diversos tipos de transtornos mentais e critérios que tornam possível diagnosticá-los (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006).

ISBN: 978-85-8126-090-7

futura" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006, p. 139). Estes sentimentos são comuns ao ser humano e servem como um sinal de alerta, que permite ao indivíduo ficar atento a um perigo iminente e, caso seja necessário, tomar decisões para lidar com a ameaça (NUNES FILHO; BUENO; NARDI, 2001).

Ainda segundo o DSM-5, o medo e a ansiedade se sobrepõem e, ao mesmo tempo, se diferenciam, pois o medo é frequentemente associado a períodos de excitabilidade autonômica aumentada, que é um fator influenciador para lutar ou fugir, além de pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga, pois apresentamos medos de uma determinada situação. No caso da ansiedade, ela se relaciona à tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro, com comportamentos de cautela e esquiva[4] (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006, p.139).

Os transtornos de ansiedade se diferenciam do medo e da ansiedade adaptativos por serem excessivos e por continuarem a ocorrer mesmo após o período natural do nível de desenvolvimento ou da situação originária que os desencadeou. São persistentes, ou seja, normalmente duram mais de seis meses e, de acordo com o DSM-5, muitos dos transtornos de ansiedade se desenvolvem na infância e podem perdurar até a fase adulta se não forem devidamente tratados.

Segundo Nunes Filho, Bueno e Nardi (2001), sintomas como a sensação de apreensão, aperto no tórax, sudorese excessiva, cefaleia, problemas gastrintestinais, inquietação, dentre outros, podem ser manifestações da ansiedade. Na concepção de

[4] Comportamento de esquiva: comportamento que evita contato com situações ou estímulos aversivos. Exemplo: Após ouvir o raio, a pessoa tapa os ouvidos para não ouvir o barulho do trovão. No comportamento de fuga, há contato com o estímulo aversivo. Exemplo: Quando os fogos começam a estourar e a pessoa tapa os ouvidos para diminuir o som. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Ururahy e Albert (2006), a ansiedade é considerada um problema de saúde mental quando é responsável por causar sofrimento a uma pessoa, impedindo-a de realizar seus objetivos e de estabelecer relações positivas.

O DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006) apresenta oito tipos de transtornos ligados à ansiedade. Apesar disso, com base no tema de estudo escolhido, considerando a sua maior prevalência em crianças, serão apresentados apenas cinco deles: i) mutismo seletivo; ii) fobias específicas; iii) fobia social; iv) transtorno de ansiedade generalizada; e v) transtorno de pânico.

O primeiro se refere ao *mutismo seletivo*, que é caracterizado pela dificuldade de falar em situações sociais em que é preciso se pronunciar oralmente, como no caso da escola, mesmo que a pessoa fale normalmente em outras situações, como em casa. Esta dificuldade acaba por acarretar consequências negativas em contextos de conquistas acadêmicas e profissionais e pode interferir em outros aspectos da comunicação social normal. O *mutismo seletivo* se manifesta com maior incidência em crianças menores e sua taxa de prevalência varia de 0,3% e 1% em amostras colhidas em escolas e clínicas ao redor do mundo.

As *fobias específicas,* de acordo com Castillo *et al.* (2000), definem-se pela presença de medo excessivo e persistente associado a um determinado objeto ou situação; logo, a fobia é um quadro de medo exacerbado. Como reação ao estímulo fóbico, é comum que a criança corra na direção de alguém que lhe conceda uma sensação de proteção, e pode apresentar subsequentes reações de choro, desespero, dentre outras. Castillo *et al.* (2000) diferenciam as fobias específicas do medo normal da infância, afirmando que aquelas constituem uma reação excessiva e fora do controle do indivíduo, levando à esquiva, além de serem per-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sistentes e causarem comprometimento na vida da criança. O DSM-5 afirma que a taxa de prevalência deste transtorno é, de aproximadamente, 5% em crianças abaixo de 13 anos.

Na *fobia social*, é comum o medo persistente e intenso de situações onde o indivíduo pensa estar exposto à avaliação dos outros, ou de se comportar de forma humilhante e vergonhosa. Crianças que apresentam esse quadro relatam que sentem desconforto em inúmeras situações, como no caso de falar em sala de aula, escrever diante dos colegas e falar com figuras de autoridades, como no caso dos professores. O sujeito que sofre com esse transtorno normalmente é temeroso, ansioso ou foge de situações onde possa ser avaliado. É comum que a pessoa com fobia social apresente uma postura corporal excessivamente rígida, contato visual inadequado e fala muito suave. A taxa de prevalência mundial é de 0,5% a 2,0% da população (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006; CASTILLO et al., 2000).

As crianças que apresentam *transtorno de ansiedade generalizada* apresentam um quadro excessivo de ansiedade, além de preocupações exageradas e irracionais, nas mais diversas situações, como nas relacionadas ao desempenho escolar. Elas se encontram sempre tensas. Essas crianças se preocupam demais com o julgamento dos outros em relação ao seu desempenho e têm muita necessidade de que alguém lhes renove a confiança ou que lhes mantenham tranquilas; podem mostrar um quadro autoritário nessas horas. Os sintomas físicos vão desde a inquietação, a perturbação do sono, a dificuldade de concentração, irritabilidade, até a sensação de "nervos à flor da pele", dentre outros. É comum que o início deste transtorno seja insidioso, fazendo com que os responsáveis pela criança tenham dificuldade em precisar quando ele começou realmente e foi se agravando

até se tornar insuportável, momento este que pode fazer com que procurem atendimento especializado. A prevalência no mundo é de 0,4% a 3,6% (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006; CASTILLO et al., 2000).

No *transtorno do pânico*, a pessoa sofre com ataques de pânico que são inesperados e recorrentes, o que resulta em uma persistente apreensão ou preocupação com a possibilidade de experimentar novos ataques deste tipo. Os sintomas desse transtorno se constituem em ataques abruptos, de uma ansiedade ou desconforto intensos, que acabam por atingir um pico em poucos minutos, normalmente acompanhado por sintomas físicos e até cognitivos, que pode ser uma sudorese, tremores, sensação de falta de ar, de tontura, medo de perder o controle sobre si, medo de morrer, dentre outros. O DSM-5 classifica os ataques associados ao transtorno de pânico em *esperados*, que são respostas a um determinado objeto ou situação que possa causar temor à pessoa e os *inesperados*, nos quais o ataque não tem uma razão específica para ocorrer. Ainda de acordo com o DSM-5, o ataque de pânico pode ser um especificador descritivo para qualquer tipo de transtorno de ansiedade, além de outros transtornos mentais. A prevalência em crianças é menor que 0,4% antes dos 14 anos, mundialmente falando. Mulheres são mais afetadas que os homens, em uma razão em torno de 2:1 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2006).

Luckesi (2005) afirma ser necessário que se busque trabalhar conscientemente com avaliação, abrindo mão dos exames como recurso de controle disciplinar dos alunos e utilizando a avaliação como recurso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem. Argumenta que, para isso, é preciso que o professor abandone a prática de mandar e desmandar na sala de aula e abra espaço para o diálogo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No próximo tópico, serão apresentadas as características da real avaliação da aprendizagem e de como evitar que este momento tão relevante do aprendizado seja traumático.

4 Por uma avaliação sem traumas

Com toda a herança cultural referente aos exames escolares, é preciso mudanças radicais para que haja uma reforma no modo de se avaliar nas escolas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), na parte sobre a avaliação no Ensino Fundamental, temos os seguintes trechos:

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, consequentemente, mais difícil se torna saná-lo (p. 123).

As características supracitadas sobre a avaliação são semelhantes à definição que Luckesi (2005, p.17-19) aponta. De acordo com o estudioso, a avaliação da aprendizagem deve: i) ter como objetivo diagnosticar o quanto o aluno tem aprendido, para buscar formas de melhorar a qualidade do desempenho; ii) ser diagnóstica e processual, por operar com resultados provisórios e sucessivos, ou seja, o educando pode não estar bem atualmente, mas pode melhorar; iii) ser dinâmica, pois não se prende ao resultado atual do estudante; iv) ser inclusiva, pois evita a classifi-

cação entre os melhores e os piores alunos; ao contrário disso, dá subsídios para que todos possam se desenvolver, da melhor forma possível; v) por ser inclusiva, também se torna democrática, por estar a serviço de todos; e, vi) por fim, para que seja viável tais características, é preciso que haja uma prática pedagógica dialógica, na qual alunos e professores estejam permanentemente interagindo para a construção de uma prática educativa.

Tanto as diretrizes mencionadas quanto a concepção de avaliação da aprendizagem proporcionam meios de ensinar sem causar maiores transtornos emocionais à criança sujeita a este processo. Para que as mudanças necessárias ocorram, é preciso que os educadores se adaptem a essa realidade e rompam com o legado do exame escolar, que busca apenas julgar, classificar e selecionar os alunos, excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões impostos (LUCKESI, 2005).

5 Conclusão

Este trabalho buscou mostrar os males da ansiedade proporcionada pela cultura do exame e das provas em crianças. Como se pode verificar, já existem parâmetros de uma nova forma de avaliar (BRASIL, 2013), na qual o aluno é sujeito ativo do seu aprendizado e não é exposto a métodos traumáticos e excludentes de ensino, muitas vezes adoecendo física e mentalmente por conta desta pressão.

Para que haja mudanças concretas, é preciso que o professor desconstrua o que lhe foi apregoado ao longo do seu próprio histórico escolar sobre o ato de avaliar e busque formas de tornar o ensino prazeroso para o aluno, tornando-o parte do processo, ouvindo suas ideias, temores e experiências de vida.

De fato, abandonar tudo o que lhe foi ensinado durante todo um percurso de vida estudantil não é uma tarefa fácil, con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tudo, não pode ser encarada como impossível. A construção da aprendizagem é diária e é nas pequenas mudanças feitas em sala que se pode constatar os avanços nessa área tão importante que é a avaliação do aprendizado.

Para que ocorra uma reforma no ato de avaliar, é preciso que o professor transforme a si mesmo, para que assim, possa modificar a vida dos seus alunos, proporcionando-lhes uma educação livre de traumas e exclusões.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:* DSM-5. Tradução: NASCIMENTO, M. I. C.Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALLONE, G.J; ORTOLANI, I.V. *Da emoção à lesão:* um guia de medicina psicossomática. Barueri, SP: Manole, 2007.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologia:* uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 20 de dezembro de

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CASTILLO, A. R. G. L. et al. *Transtornos de ansiedade*. Revista Brasileira de Psiquiatria. [online]: 2000, vol.22, Supl. II,

p.20-23. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>. Acesso em: 16 ago. 2015.

DORIGO, G; VINCENTINO, C. *História do Brasil.* São Paulo: Scipione, 1997.

FRANCA, L. E. da S. *O Método Pedagógico dos Jesuítas* – Parte II: Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1952. Disponível em: <http://www.obrascatolicas.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=262&Itemid=29>. Acesso em: 25 jul. 2015.

HURTADO, J.G.G.M. *Dicionário de psicomotricidade e ciências afins*. Porto Alegre: Prodil, 1991.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARTINO, Marcio Constantino. *Primórdios da educação no Brasil* – o período heróico (1549 a 1570). Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 151-154, Agosto de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2015.

NUNES FILHO, E. P; BUENO, J.R; NARDI, A.E. *Psiquiatria e a saúde mental:* conceitos clínicos e terapêuticos fundamentais. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.

ROSÁRIO, M. J. A. do; SILVA, J. C. da. *A educação jesuítica no Brasil colônia*. Universidade Federal do Piauí, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B.*O ensino jesuítico no período colonial:* algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

URURAHY, G. ALBERT, E. *O cérebro emocional:* as emoções e o estresse do cotidiano. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA ENQUANTO INDUTORAS DE AÇÕES: O CASO DO SAEMJJ

MUNIZ, Rita de Fátima
Mestranda em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. E-mail: ritamunizjijoca@gmail.com

BRAGA, Adriana Eufrásio
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: adrianaufc@yahoo.com.br

MUNIZ, Sheila Maria
Pedagoga. Especialista em Educação Inclusiva. SME Jijoca de Jericoacoara. E-mail: sheylamuniz@hotmail.com

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n° 9394/96, preconiza a existência de processo contínuo de avaliação do rendimento escolar nas esferas municipal, estadual e federal. Sendo assim, vários estados e municípios brasileiros adotam sistemas de monitoramento de suas redes de ensino. Este texto foca-se em vivências de sistemas de avaliação em larga escala no estado do Ceará, a saber: o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE e o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara (CE) – SAEMJJ. Os objetivos deste trabalho consistem em apresentar contribuições do SPAECE para a melhoria do processo ensino-aprendizagem; descrever o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara – SAEMJJ e discutir pontos de inter-relações existentes entre ambos. As fundamentações teóricas terão por base a legislação educacional brasileira, as concepções de avaliação de Luckesi (2011), as abordagens de Vianna (1989,2000, 2005) e as ideias de avaliação formativa de Scriven (1981). Realizou-se análise documental dos dados pertinentes ao assunto. A pesquisa evidenciou que é possível apropriar-se dos resultados das avaliações em larga escala para nortear e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Sistemáticas de Avaliação. SAEMJJ.

RESUMEN

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la Ley N ° 9394/96, exige la existencia de un proceso continuo de evaluación del rendimiento escolar en los niveles municipal, estatal y federal. Por lo tanto, varios estados y municipios adoptan la supervisión de sus sistemas de redes de enseñanza. Este texto se centra en los sistemas de evaluación de las experiencias a gran escala en el estado de Ceará, a saber: el Sistema Permanente del Estado de Ceará Clasificación – SPAECE y el Sistema de Evaluación de la Educación Municipal en Jijoca Jericoacoara (CE) – SAEMJJ. Nuestros objetivos de la introducción de contribuciones SPAECE a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; describir el Sistema de Evaluación de la Educación Municipal en Jericoacoara – SAEMJJ y discutir puntos interrelaciones existentes entre ellos. Los fundamentos teóricos se basan en la legislación educativa brasileña, concepciones evaluación Luckesi (2011), los enfoques de Vianna (1989,2000, 2005) y las ideas formativas de evaluación Scriven (1981). Examen teórico Held de los datos relevantes al tema. La investigación demostró que es posible apropiarse de los resultados de las evaluaciones a gran escala para orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Palavras clave: Evaluación. Evaluación Sistemática. SAEMJJ.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A Educação brasileira vivencia um período em que um dos principais focos é a busca por padrões de qualidade, já assegurado na Constituição de 1988 (Cap. 3, Art. 205, inciso VII – "garantia de padrão de qualidade"). Atualmente, apropria-se de diversos mecanismos, dentre eles, a Avaliação. Nesse contexto, a avaliação se destaca como atividade primordial, já que é assegurada pela nova LDB 9394/96, que em seu Art. 9º, inciso V, define como incumbência da União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.

Tais informações seriam obtidas por meio de processos de avaliação, como é ressaltado no inciso VI da referida Lei, ao também impor, como competência da União, "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 prioridades e a melhoria da qualidade". (BRASIL, 2014. p.12,13)

No Brasil, experiências de avaliação em larga escala não são recentes. "As discussões sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986". (BRASIL, 2011) Na ocasião, acontecia o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial que atendia escolas da área rural do nordeste brasileiro e buscou-se averiguar o rendimento dos alunos assistidos pelo programa e comparar com o de alunos não assistidos pelo referido programa.

Tal experiência foi importante por demonstrar a possibilidade de julgar um programa por meio da aplicação de avaliações, com coleta de informações. Hoje, entretanto, a avaliação assume novas proporções, contemplando não apenas uma região, mas

destinando-se a toda uma rede. Têm-se como exemplo a Prova Brasil, uma avaliação (para SR) diagnóstica, em larga escala, direcionada a alunos de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As médias de desempenho obtidas servem para subsidiar o Cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que "além de estabelecer metas para a melhoria do ensino, também mede a qualidade do aprendizado nacional." (MEC, 2014). Estas metas são diferenciadas para cada escola e rede de ensino de modo a que possam evoluir de acordo com suas possibilidades, segundo com o INEP/MEC. (INEP, 2015)

Os estados e municípios passaram então a focar-se mais na "busca por padrões de qualidade", padrões estes tidos como bons índices na Prova Brasil e no IDEB. Estes anseios têm levado vários estados como, por exemplo, Minas Gerais, São Paulo, Ceará, entre outros, a criarem suas próprias sistemáticas de avaliações. Neste trabalho, focaremos no SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará; por ser um dos primeiros sistemas de avaliação criados no Brasil e pelo impacto que causa em seus municípios, dentre eles, o de Jijoca de Jericoacoara.

Fischer (2010) apresenta pesquisa sobre o impacto das avaliações externas e defende que ocorre nas redes de ensino uma obsessão por resultados. A pesquisa intitulada "A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados", divulgada pela Fundação Victor Civita (2011), descreve sua utilização como instrumentos de gestão.

Há também pesquisas mais direcionadas à sistemática de avaliação, como o Sistema Mineiro (Simave) e o Sistema Paulista (Saresp). Em relação ao SPAECE, embora existam pesquisas

ISBN: 978-85-8126-090-7

sobre sua sistemática, seus impactos na gestão das escolas e na educação básica ainda não foram totalmente esclarecidos. Nota-se que se fazem necessários estudos mais minuciosos sobre suas influências nos sistemas de monitoramentos municipais e na perspectiva de uma avaliação formativa e diagnóstica.

Será que o SPAECE estimula a criação de sistemáticas municipais de avaliação? Ele realmente incita os municípios a melhorarem seus resultados? Tentando responder a perguntas como estas, será apresentada a sistemática municipal de acompanhamento da avaliação do município de Jijoca de Jericoacoara, o SAEMJJ. Esta sistemática destaca-se não apenas por conseguir elevar seus resultados em avaliações em Larga Escala, mas, principalmente, por encarar a avaliação como formativa, possibilitando que seja desenvolvido um trabalho processual em toda a sua rede de ensino. "Priorizar vivências de avaliação enquanto processo formativo pode ser um modo adequado de resistir à supervalorização da pedagogia de resultados". (FISCHER, 2010 *apud* WERLE, 2010. p.49).

Com esta pesquisa, buscou-se apresentar a importância em demonstrar a efetivação da LDB e do Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece o "desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino"; (UNESCO, 2001. p.29). Ao mesmo tempo, é relevante por pretender incentivar outros municípios que pretendam realizar sistema de acompanhamento em sua rede mediante a realização de avaliações externas.

2 Metodologia

Para a consolidação deste artigo, foi realizado um estudo bibliográfico sobre Avaliação Educacional, Avaliações em Larga

Escala, Avaliações Externas, análise documental dos dados pertinentes ao assunto, e um levantamento da Legislação Educacional Brasileira no que concerne à avaliação. Dando sequência ao estudo, será discutido sobre o que vem a ser avaliação e, posteriormente, apresentar-se-á uma proposta municipal de acompanhamento da educação.

3 (Re)pensando a avaliação

A avaliação vem ocupando lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Ela já é utilizada como instrumento de gestão, como um dos meios que propicia monitorar os sistemas de ensino no país. Mas o que seria, de fato, avaliação? "A Tyler (1942) coube a definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos". (TYLER, 1942 *apud* VIANNA,1989, p.20). Segundo tal perspectiva, a avaliação propiciaria elementos para determinar se os objetivos traçados a priori, foram ou não alcançados; ao mesmo tempo, permitiria verificar a eficiência de uma instituição e a necessidade de aprimoramento de um programa instrucional. Suas ideias influenciaram, posteriormente, os demais teóricos na área de Avaliação Educacional, dentre os quais citaremos Cronbach (1963) e Sriven (1967).

Cronbach (1963) encara a avaliação como "um processo que visa à coleta e ao uso de informações que permitam decisões sobre um programa educacional". (VIANNA, 2000, p.68). Embora Cronbach reconheça a importância que possui a verificação dos objetivos traçados em um processo de avaliação, seu foco é, prioritariamente, o aprimoramento dos currículos e as mudanças que produz nos estudantes. Seus posicionamentos diferem dos de Scriven quanto aos objetivos da avaliação educacional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Conforme Vianna (2000), Scriven (1967), estabeleceu que, embora a avaliação desempenhe muitos papéis, ela possui um único objetivo, que seria a emissão de um juízo de valor. Scriven a definiu como:

> "[…] uma atividade metodológica que consiste simplesmente na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que levem a classificações comparativas ou numéricas, e na justificativa: (a) dos instrumentos de coletas de dados; (b) das ponderações; e (c) da seleção dos critérios". (SCRIVEN, 1981, p.104)

Em seu artigo *Methodology of Evaluation* (1967), o autor assinalou que o objetivo da avaliação é sempre o mesmo: julgar o valor ou mérito do que está sendo avaliado. Scriven diferenciou, ainda, os papéis formativo e somativo da avaliação. Ele assinalou que "há duas funções principais na avaliação: função formativa, para ajudar na elaboração de currículos; e função somativa, para julgar o valor dos currículos após terem sido elaborados e colocados no mercado." (SCRIVEN, 1981, p.105).

Vianna (2000) esclarece que a avaliação somativa, por ser conduzida ao final de um programa, possibilita julgar sua importância; se um programa deve ser mantido ou não. Já a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais para que os responsáveis possam atuar no aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.

Nessa perspectiva, este trabalho terá como base a função formativa que a avaliação pode vir a desenvolver. Logo, versará sobre uma prática de acompanhamento da avaliação educacional existente no município de Jijoca de Jericoacoara, no Ceará, o SAEMJJ.

4 Conhecendo o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal em Jijoca de Jericoacoara (CE) – saemjj

O SAEMJJ é um sistema de avaliação implementado em Jijoca de Jericoacoara, o município mais setentrional do estado brasileiro do Ceará, fundado em 6 de março de 1991. Apresenta clima tropical, densidade demográfica de 84,23 hab./km^2 e uma população de 17.002 habitantes (IBGE, 2010). De acordo com o Censo 2015, possui 9 escolas, 8 creches e 4.204 alunos.

Denominado de SAEMJJ, o sistema de avaliação do município atua desde 2013 e contempla todas as escolas da rede municipal de Educação. Antes de ser oficializada enquanto sistemática, o município já realizava o acompanhamento do ensino-aprendizagem nas escolas por meio da adoção de avaliações. Esta busca por melhorias do ensino, através da aplicação de avaliações diagnósticas, teve início em 2009.

No referido ano, houve mudança de gestão e o monitoramento da educação passou a ser primordial, pois queriam acompanhar mais de perto a situação das escolas, uma vez que "perceberam a necessidade de um acompanhamento mais preciso em relação às escolas e aos educadores do município". (EQUIPE SAEMJJ).

Na época, tentou-se avaliar os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental por meio de diagnósticos individuais de leitura e escrita. Tal prática mostrou-se ineficiente devido à grande demanda e ao tamanho da equipe, que era pequena. Além disso, este tipo de avaliações dificultava o tratamento das informações e posterior repasse às escolas. A equipe da Secretaria Municipal de Educação se reuniu para traçar estratégias de avaliação que pudessem contemplar as demais turmas e que se mostrassem mais eficientes, possibilitando uma posterior condensação, estudo e repasse dos dados obtidos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No ano seguinte, a equipe da Secretaria de Educação elaborou uma "matriz" baseada na Matriz de Referência[1] do SPAECE e da Prova Brasil, embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Decidiu-se, também, que as avaliações seriam de múltipla escolha e contemplariam os alunos do Ensino Fundamental I, nas turmas de 1º ao 5º ano, e os alunos do 9º ano do Fundamental II. Decidiu-se ainda, que seriam realizadas duas vezes ao ano, sendo uma no início e outra, ao término do semestre.

As informações obtidas eram condensadas em planilhas "simples", para facilitar a análise e discussão das mesmas. Posteriormente, a equipe realizava reuniões com os núcleos gestores das escolas para divulgar os resultados e comparecia às escolas para apresentar e discutir com os professores possíveis estratégias para melhorar o que fosse identificado.

Somente em 2013, o trabalho que vinha sendo desenvolvido passou a ser oficializado enquanto sistemática de avaliação. Na ocasião, a nova Secretária de Educação trouxe consigo sugestões de aprimoramento, dentre elas, a condensação dos dados em planilhas mais sofisticadas, com a legitimação do sistema existente e novas estratégias para obter padrões de qualidade.

Nesta busca, o SPAECE atuou como grande incentivo pois pretendeu-se trabalhar, no decorrer do ano, o processo contínuo da Avaliação da Aprendizagem e "não deixar que venha o SPAECE, por exemplo, e já te dê o resultado quando não há mais o que fazer, pois já é o resultado pronto". (EQUIPE SAEMJJ). Por outro lado, que os resultados do SAEMJJ possam estimular a agir, a sanar as fragilidades logo que são identificadas para que o SPAECE apenas demonstre os avanços obtidos.

[1] Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e não englobam todo o currículo escolar, ela é representativa do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (BRASIL, 2008).

O SAEMJJ atua do seguinte modo: inicialmente, as avaliações são elaboradas pela equipe da Secretaria de Educação, ou "Equipe do SAEMJJ"; apresentadas e revisadas entre eles; em seguida, são criados calendários de aplicações e elaboradas planilhas para posterior organização das informações. Após a aplicação e correção das avaliações, elas são organizadas em tabelas conforme expostas abaixo.

Figura 1 – Quadro de respostas

ESCOLA	xxxxxxxxx										TURMA	2º A	TURNO	MANHÃ		DIAGNÓSTICO	1º
PROFESSOR(A)	xxxxxxxxx										ALUNOS	26	AVALIADOS	25		PARTICIPAÇÃO	96%

Nº	NOME DO ALUNO	D10	D5	D6	D4	D10	D8	D16	D13	D14	D18	D16	D13	D22	D21	D18	NOTA DO ALUNO	PERCENTUAL DE ACERTOS	
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15		✓	✗
1	XXXXXXXXXXXXXX	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	8,5	90%	10%
2	XXXXXXXXXXXXXX	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	9,0	90%	10%
3	XXXXXXXXXXXXXX	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	6,0	75%	25%
4	XXXXXXXXXXXXXX	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	5,0	70%	30%
5	XXXXXXXXXXXXXX	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	8,3	90%	10%
6	XXXXXXXXXXXXXX	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	6,0	75%	25%

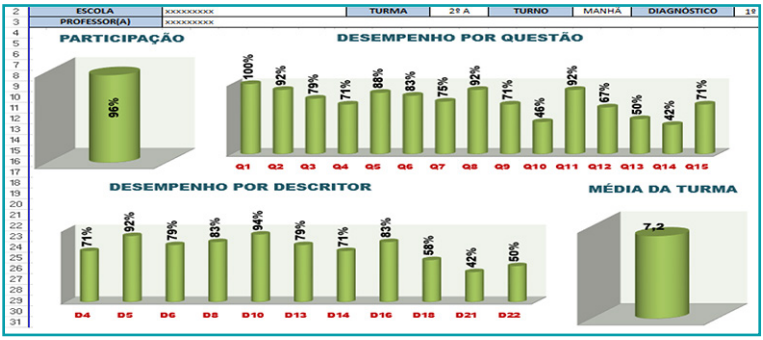
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara, CE. (2015)

Os dados são organizados por descritores[2] e contemplam os acertos dos alunos por questões, estipulando notas individuais e percentual de acertos em cada uma das turmas nas escolas. Também são elaborados mapas de aproveitamento por turmas, conforme segue:

[2] Os descritores são itens da unidade de teste de uma avaliação, que sintetizam as habilidades e competências que precisam ser aferidas em cada ano de escolaridade e devem ser expressos detalhadamente, para que se possa medir os aspectos observados.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Figura 2 – Mapa de aproveitamento por turma



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara, CE. (2015)

Tanto as tabelas quanto os gráficos de aproveitamentos são produzidos por escola e divulgados em reuniões com os núcleos gestores das referidas instituições. Na ocasião, os resultados são discutidos em conjunto e traçadas estratégias de acordo com cada realidade.

Em seguida, a equipe do SAEMJJ visita as escolas para apresentar os dados aos professores. De modo individualizado, os educadores são levados a refletir sobre os resultados, a identificar as dificuldades presentes em suas turmas e quais alunos necessitam de um acompanhamento maior. Ao mesmo tempo, são discutidas estratégias de soluções para os problemas expostos bem como o que a equipe do SAEMJJ pode fazer para auxiliá-los.

Soligo faz uma discussão a respeito. Para ele, "A reflexão sobre a prática cotidiana do professor contribui para o redirecionamento do fazer pedagógico e, consequentemente, o aperfeiçoamento da ação docente." (2010 *apud* WERLE, 2010, p.122). O autor ressalta ainda que "as avaliações (internas ou externas) adquirem significação quando seus processos e resultados são abertos e trabalhados como construção e diagnóstico de parte

da realidade da escola." (SOLIGO, 2010 *apud* WERLE, 2010, p.124).

No caso em questão, a avaliação é tida como diagnóstica, uma vez que os resultados obtidos direcionam o trabalho, ou seja, indicam onde agir ou ainda, o que precisa ser melhorado ou refeito. Luckesi (2011) defende que a avaliação necessita ser diagnóstica, embora muitas vezes ela atue de forma classificatória. Segundo o autor, "[...] Com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.[...]" (LUCKESI,2011. p.83).

O SAEMJJ, além de atuar de forma diagnóstica, busca enquadrar-se aos padrões da avaliação formativa, uma vez que os dados obtidos servem também para direcionar o acompanhamento da equipe do SAEMJJ. A exemplo, têm-se as formações que são ministradas aos professores, que ocorrem mensalmente ou de acordo com as necessidades identificadas nos educadores. Embora sejam consideradas as orientações e materiais do Pacto para a Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as formações nos anos iniciais, leva-se em conta principalmente, as necessidades dos educadores e dos educandos. Durante as formações também é realizado um monitoramento da situação dos alunos, ou seja, os professores têm espaços para apresentar seus progressos ou dificuldades enfrentadas em suas salas de aula, visando, constantemente, o aprimoramento do que é foco da avaliação, no caso, a aprendizagem dos alunos.

Trabalha-se durante todo o ano letivo com esta sistemática. São promovidos momentos de análise e discussão dos resultados, ao mesmo tempo em que se direcionam estratégias

ISBN: 978-85-8126-090-7

para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Quando chega então o período da aplicação do SPAECE, esta avaliação vai atuar como estímulo para que alunos e professores demonstrem seu progresso. Por outro lado, participar do SPAECE pode vir a fomentar, nos gestores municipais e educadores, a vontade de ir além, de progredir no processo educativo em suas cidades, objetivando a superação dos resultados obtidos em edições anteriores. A tabela a seguir exemplifica esta situação no município foco deste estudo.

Tabela 1 – Evolução do SPAECE – Jijoca de Jericoacoara

		Proficiência obtida de 2010-2014						
Turmas	Disciplinas	2010	2011	2012	2013	2014	Média do CE – 2014	Posição em relação a CREDE 3
2º ano	Língua Portuguesa	248,18	250,67	225,49	189,2	219,8	174,4	2º lugar
5º ano	Língua Portuguesa	209,7	235,5	233,6	242,6	244,4	207,1	1º lugar
	Matemática	225,7	260,4	254,1	257,6	261,7	219,0	1º lugar
9º ano	Língua Portuguesa	253,7	268,9	267,9	241,3	275,2	239,1	1º lugar
	Matemática	253,7	268,9	267,9	249,4	282,3	241,6	1º lugar

Fonte: SAEMJJ/SPAECE (2015)

A tabela expressa os resultados do município nos anos de 2010 a 2014, nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. O município consegue, na maioria das vezes, superar os resultados de anos anteriores. Ao mesmo tempo, destaca-se no Estado por atingir médias superiores à média do Ceará, conforme exposto no quadro. Jijoca vigora, ainda, nos primeiros lugares em se tratando

do CREDE 3, da qual fazem parte os municípios de Acaraú, Cruz, Itarema, Morrinhos, Marco e Bela Cruz. Cabe ressaltar que o município a ficar em 1º lugar no 2º ano na edição do SPAECE 2014 também possui sistemática de avaliações em sua rede.

O anseio por melhorar o processo educativo na rede municipal no decorrer dos anos, por meio da adoção de sistemática como o SAEMJJ contribuiu, ainda, para elevar os índices do município no IDEB. Criado em 2007 pelo Inep/MEC, o IDEB mede a qualidade do sistema educacional por meio de dados como a média de proficiência nos exames aplicados e as taxas de aprovação registradas no Censo Escolar. A próxima tabela lista a pontuação do município ao longo dos anos.

Tabela 2 – IDEB – Jijoca de Jericoacoara

Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundametal							
	2005	2007	2009	2011	2013	Posição na CREDE	Posição no Estado
Séries Iniciais	3,7	4,4	4,9	6,9	7,2	1º lugar	6º lugar
Séries Finais	3,5	4,4	4,7	5,2	4,6	2º lugar	28º lugar

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (2015)

Novamente, o município destaca-se por conseguir superar os resultados anteriores, ou seja, avançar. Em 2013, sua média no IDEB ficou entre as maiores no CREDE 3, sendo primeiro e segundo lugares, respectivamente. Cabe ressaltar, contudo, que as médias obtidas são o "reflexo" de um trabalho que vem sendo desenvolvido no decorrer dos anos. As notas representam, na realidade, o efeito do SAEMJJ no monitoramento da educação municipal.

O SPAECE, por sua vez, foi e continua a ser de extrema importância na consolidação de experiências como o SAEMJJ. Por

ISBN: 978-85-8126-090-7

tornar público os dados, instiga gestores e educadores a agirem; a não cruzarem os braços diante da realidade exposta. Ao mesmo tempo, os estimula a traçarem estratégias para melhorar suas situações. Com isso, têm-se gestores mais focados em adotar medidas e/ou sistemáticas para melhorar a educação em seus municípios.

Essa ação gerará uma reação em cadeia, que repercutirá na educação brasileira como um todo, a nível nacional e internacional, uma vez que ocupamos uma posição desconfortável perante o cenário mundial dos índices da educação. Um exemplo claro dessa posição é a colocação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no qual figuramos em 58º lugar entre os 65 países que fizeram a prova, conforme observa-se na imagem abaixo:

Figura 3 – Evolução do Brasil no PISA

A EVOLUÇÃO DO BRASIL NO PISA (pontuação e posição no ranking mundial)

Brasil	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Matemática	334	356	370	386 (57ª)	**391 (58ª)**
Leitura	396	403	393	412 (53ª)	**410 (55ª)**
Ciências	375	390	390	405 (53ª)	**405 (59ª)**
Média geral	368	383	384	401	**402**

As políticas e programas setoriais estão empenhados em mudar esse cenário, almejando, acima de tudo, uma educação efetivamente de qualidade.

5 Considerações finais

As novas políticas educacionais direcionam, de certo modo, o processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Avaliações, sejam elas externa ou em larga escala, já fazem parte do cotidiano das escolas. Por terem seus resultados divulgados, é que gestores estaduais, municipais, e principalmente os educadores, questionam suas situações e focam-se em superá-las. Em paralelo, têm-se a sociedade, que cobra por ações do poder público, por uma educação melhor.

Neste cenário educacional que vivenciamos, no qual as Avaliações em Larga Escala ocupam lugar de destaque, é imprescindível que sejam discutidas suas repercussões. Será que elas servem apenas para demonstrar uma situação ou realmente podem orientar políticas públicas na área da educação? Foi evidenciado nesta pesquisa que a sistemática de avaliação existente no Ceará, o SPAECE, vem incentivando os municípios a melhorarem seus índices e a adotarem sistemas de acompanhamento do ensino em sua rede. Deste modo, torna-se possível identificar as fragilidades existentes ao longo do processo educativo e não unicamente no dia da aplicação de uma avaliação externa.

A busca por qualidade ou resultados vem impulsionando estados e municípios a criarem sistemas de monitoramento da educação. Como afirma Luckesi (2011), "O ser humano age em função de construir resultados." (LUCKESI, 2011. p.121). Ao fazê-lo, estão em consonância com a LDB e o PNE. No entanto, muitas vezes a criação de sistemas assume proporções além do esperado, como é o caso do SPAECE. Foi ressaltado que esta sistemática pode vir a influenciar municípios a realizarem um acompanhamento mais preciso em suas escolas.

Ações, como a implantação do SAEMJJ, são um exemplo da utilização de avaliações formativas, da busca por uma educação democrática, em que os professores sejam ouvidos e o direito às aprendizagens das crianças, assegurado. Salienta-se, então, a relevância desta experiência em concordância com Luckesi (2011),

ISBN: 978-85-8126-090-7

que vê na avaliação educacional a possibilidade de atuar como um instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento.

Referências

BRASIL. *LDB:* Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014.

_____. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. *Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.* Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos.* Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em:04 abr. 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados*. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/avaliacoes-externas-643707.shtml> Acesso em: ago. 2011.

IBGE. *Censo Populacional 2010:* Censo Populacional 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisas.php>. Acesso em: 10 jun. 2015.

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

SCRIVEN, Michael. *Avaliação educacional II*. Petrópolis, Vozes, 1981.

UNESCO. *Plano nacional de educação.* Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional.* Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. *Avaliação Educacional e o Avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. *Introdução à Avaliação Educacional.* São Paulo: IBRASA, 1989.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org). *Avaliação em Larga Escala:* foco na escola. São Leopoldo: Oikos. Brasília: Liber Livros, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PROCESSOS DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM UM PROTOCOLO DE LEITURA: UMA ANÁLISE TRANSVERSAL DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora EBTT DE – Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br

GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite
Especialista em Educação no Ensino Fundamental. Professora Efetiva na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: ariane-csc@hotmail.com

MENDES, Patrícia Aparecida Pogianelo
Pós-graduanda em Linguagem. Fonoaudióloga. Pesquisadora voluntária da pesquisa que dá origem a este trabalho. E-mail: patypogy@ig.com.br

TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira
Pós-graduanda em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista BIC – Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: andreiatocantins@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar os resultados de uma pesquisa transversal que analisa estratégias de leitura mobilizadas entre estudantes do 1º ao 5º ano, a partir de tarefas que envolvem a leitura de unidades menores que o texto e de textos de diferentes gêneros, dentre eles a História em Quadrinhos (HQ), que é o foco deste trabalho. A complexidade que envolve o ato de ler e a responsabilidade social da escola como instância formadora de leitores são alguns dos pontos considerados nessa análise que busca compreender, por meio de tarefas específicas, o percurso cognitivo das crianças diante de situações nas quais precisam refletir sobre o gênero em questão. Atentos às contribuições advindas dessa reflexão, trazemos aspectos teóricos e metodológicos que sustentaram a elaboração e aplicação do protocolo de leitura, analisando as respostas com base em uma perspectiva interacionista de linguagem. Pensar na relação entre conhecimento extralinguístico e metalinguístico oportunizou reflexões sobre como as crianças entendem o gênero HQ como leitura realizada em momentos de ludicidade junto a colegas e em situações escolarizadas. Trata-se de diferentes apropriações consideradas neste texto como

formas de lidar com o gênero socialmente, constituindo o que chamamos de conhecimento social. Como se refere a um gênero cuja leitura dos implícitos coloca-se como rica na formação do leitor, defende-se que a escola poderia oportunizar situações nas quais as crianças pudessem refletir sobre o processo cognitivo implicado na interpretação desse gênero, atenta também a leitura por fruição.
Palavras-chave: História em Quadrinhos. Análise transversal. Estratégias de leitura.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una investigación transversal que examina las estrategias de lectura movilizadas entre los estudiantes desde primero hasta quinto año del por intermédio de las tareas que implican las unidades de lectura más pequeñas que el texto y los textos de diferentes géneros, incluyendo las historietas que formon las revistitas, que es el foco de este trabajo. La complejidad implicada en el acto de la lectura y la responsabilidad social de la escuela na formación de el lector son algunos de los puntos considerados en este análisis buscando entender, por intermédio de tareas específicas, el camino cognitivo de los niños en situaciones en las que es necesario para reflejar en el género en cuestión. Atentos a las contribuciones de esta reflexión que aportamos aspectos teóricos y metodológicos que apoyaron el desarrollo y la implementación del protocolo de lectura, el análisis de las respuestas basadas en una perspectiva interaccionista del lenguaje. Piense en la relación entre el conocimiento extra-lingüístico y metalingüístico presentó una oportunidad reflexiones sobre cómo los niños a entender el género historietas como la lectura realizada en los momentos de recreación junto a sus colegas y situaciones de escolarización. Los diferentes médios de aprendizaje considerados en este texto como formas de lidiar con el género social, los que constituyen lo que llamamos conocimiento social. Como se refiere a un género cuya lectura de lo implícito acondicionadas como rica en la formación del lector, se argumenta que la escuela podría crear oportunidades de situaciones en las que los niños podrían reflexionar sobre el proceso cognitivo implicado en la interpretación de este género, atentando también la lectura por la disfrute/distracción.
Palabras clave: Historietas. Investigación transversal. Estrategias de lectura.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Ler é um ato complexo. Trata-se de uma atividade linguística que requer trabalho e implica no estabelecimento de sentidos a partir da interação do leitor com textos. As questões relacionadas à compreensão da leitura desafiam pesquisadores a pensar em como os sujeitos leitores apropriam-se de estratégias de leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental. Mais do que aquilo que leem, o foco deste texto é o de pensar em como leem e o que compreendem do que leem, estando os pesquisadores atentos aos percursos cognitivos que os estudantes estabelecem diante dos desafios de leitura.

O objetivo deste trabalho é discutir, a partir de uma experiência piloto de aplicação de protocolos de observação de estratégias de leitura, sentidos atribuídos pelos estudantes a uma História em Quadrinhos predominantemente não verbal. Os protocolos em questão são parte da pesquisa *Análise Transversal de Estratégias de Leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental*, financiada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que teve como intuito identificar estratégias de leitura mobilizadas a partir da aplicação de protocolos de leitura.

O protocolo destinado aos estudantes do 1º e 2º anos foi composto de 72 tarefas, sendo dez palavras e três frases com níveis de complexidade distintos, e textos de gêneros variados: lista de material, convite, poesia e História em Quadrinhos (HQ). O protocolo designado aos estudantes do 4º e 5º anos, além das mesmas palavras e frases, contou ainda com os gêneros poesia, HQ, fábula, texto escolar e diário, totalizando 83 tarefas. O proposto para os estudantes do 3º ano apresentou uma caracterís-

tica diferenciada: além de apresentar as mesmas tarefas sobre leitura de palavras e de frases, congregar gêneros textuais dos dois outros protocolos. Essa escolha decorre do fato de, a nosso ver, trata-se de uma etapa de escolarização que traz informações relevantes sobre o processo de alfabetização, considerado, pelos documentos oficiais, etapa na qual as crianças precisam estar alfabetizadas (BRASIL, 2014). A escolha das atividades para esse último protocolo reuniu os textos dos gêneros convite, poesia, HQ, fábula e texto escolar, perfazendo um total de 82 tarefas.

As tarefas de ler palavras e frases, assim como os gêneros poesia e História em Quadrinhos são aquelas que aparecem em todos os instrumentos, constituindo-se em um dos eixos do estudo transversal. No caso deste trabalho, a escolha é por analisar as estratégias relacionadas a História em Quadrinhos.

A investigação que sustenta as análises aqui apresentadas, articula-se à linha de pesquisa do CAEd *Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais* e nasce de um interesse de especialistas que atuam nessa linha de pesquisa voltada para o aprimoramento de instrumentos de avaliação da alfabetização em diversos estados do Brasil[1]. Essa investigação encontra-se em uma segunda fase de desenvolvimento. A primeira, intitulada *Perfis de leitores de estudantes do 3º ano do ensino fundamental: relações entre habilidades e estratégias de leitura*, foi financiada pelas mesmas instituições de fomento e teve por objetivo realizar, de forma simultânea, um estudo sobre os dados do PROALFA, os obtidos na aplicação

[1] SPAECE Alfa (Ceará), SAEPE (Pernambuco), SEAPE (Acre), SADEAM (Amazonas), SAEGO (Goiás), PROALFA (Minas Gerais – em parceria com o CEALE), AVALIA BH (Belo Horizonte), AVALIE BA (Bahia), SAERO (Rondônia), PAEBES (Espírito Santo), ALFABETIZA Rio (Rio de Janeiro). Informamos que alguns desses estados incluíram, nas avaliações dessa etapa de escolarização, a escrita, que aqui defendemos se tratar de uma modalidade de avaliação rica em informações sobre a fase inicial da alfabetização.

ISBN: 978-85-8126-090-7

de itens de leitura com base na matriz PROALFA e aqueles que compuseram um protocolo de leitura aplicado em crianças do 3º ano do Ensino Fundamental[2].

Tanto na primeira pesquisa como na que está sendo desenvolvida, o procedimento foi a apresentação das tarefas aos estudantes, individualmente, por dois aplicadores. Um deles deveria mediar o processo e o outro, registrar no protocolo as observações, tanto pela marcação de alternativas previamente pensadas pelos pesquisadores/aplicadores quanto por anotações livres realizadas antes, durante e após a execução das atividades propostas.

A aplicação piloto dos protocolos de leitura da segunda pesquisa foi realizada na Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis, localizada na cidade de Juiz de Fora, na zona da mata mineira, com o intuito de validá-los e aprimorá-los. Além desse objetivo, a pesquisa pretende também dar uma devolutiva dos dados analisados nesses protocolos, com vistas a contribuir com a formação continuada de professores do referido estabelecimento de ensino.

Com a intenção de trazer elementos teóricos que sustentem as análises das respostas das crianças de diferentes anos sobre o processo de compreensão de textos predominantemente não verbais, trazemos, num primeiro momento, aspectos teóricos que envolvem, não só as especificidades do gênero em questão, como os processos inferenciais que movem o entendimento das estratégias de leitura. Na sequência, apresentamos detalhamentos do protocolo, atentos especificamente aos elementos que subsidiam a identificação das estratégias de leitura mobilizadas pelas respostas das crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental às questões elencadas para avaliar os esquemas cognitivos movidos durante a leitura da HQ.

[2] Sobre dados analisados no protocolo que compôs a primeira pesquisa, ver Ferreira e Pinho (2012).

2 O processo de compreensão da leitura: as estratégias de leitura e a produção de sentidos em histórias em quadrinhos

A leitura, a alfabetização e o letramento estão, inevitavelmente, ligados entre si. A alfabetização está fortemente relacionada com a instrução formal, porém, não é um fim em si mesmo, é um processo. Tfouni (2006, p. 15) enfatiza que "(...) a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante". Assim, por se tratar de um processo individual, podemos falar em níveis de alfabetização, uma pessoa não necessariamente possui o mesmo nível de alfabetização que a outra, nem de letramento, porque a experiência cultural é singular.

Tfouni (2006) destaca que o letramento "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (p. 20) e para que o indivíduo haja com autonomia em uma sociedade letrada, é de extrema importância que entenda e domine o processo de leitura[3].

Sobre essa questão, Kleiman (2011) destaca que a leitura pode ser entendida como um processo de interação entre sujeitos leitores e texto. Dessa forma, o leitor é participante ativo desse processo de interação, à medida que busca sentidos para aquilo que lê. Elias e Koch (2007) corroboram com essa afirmação ao destacarem que o sentido do texto é construído, considerando-se "as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor" (p.12).

Compreendemos que o texto não possui apenas um sen-

[3] Sobre essa concepção de alfabetização e letramento, ver também Soares (2010).

ISBN: 978-85-8126-090-7

tido, porém, como ressaltam Elias e Koch (2007), é de extrema importância que, ao realizarmos a leitura de um texto, consideremos as suas sinalizações e os conhecimentos prévios para o estabelecimento de sentidos.

Partimos do pressuposto teórico de que o processo de compreensão de uma leitura requer o acionamento de conhecimentos extralinguísticos e metalinguísticos, sendo o primeiro deles pautado nas experiências do leitor com o mundo; o segundo refere-se a uma reflexão sobre aspectos da língua. Nessa perspectiva de complementaridade do conhecimento, cabe retomar as discussões anteriores para reiterar que o processo de apropriação da leitura não é linear e nem é igual para todos, relaciona-se às experiências dos sujeitos com a leitura. Em confluência com Marcuschi (2014), defendemos que a incompletude do ato de ler e de se apropriar de sentidos da leitura aponta para uma perspectiva de linguagem viva e dinâmica que se dá na relação com o outro, seja o outro sujeito ou texto.

No processo de uso da língua em situações de interação do leitor com o texto, percebe-se que há esquemas mentais cognitivos que são mais complexos que os conceituais, referimo-nos aos gêneros textuais "que operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido" (MARCUSCHI, 2014, p.229). Marcuschi (2005) defende que, em geral, existem cinco tipos textuais, a saber: narração; argumentação; exposição; descrição e injunção. Já gêneros textuais, existem vários; tantos quantos nossa comunicação permite.

O que nos desafia a partir dessa concepção de gênero textual, no caso deste texto, seria o de pensar quais estratégias o leitor dos anos iniciais mobiliza quando está diante de uma história narrada por meio de imagens. Nesse contexto, múltiplos aspectos precisam ser considerados, no que se refere ao fato de ser uma forma estável, embora aberta a interpretações.

Como o foco aqui são as histórias apresentadas em quadrinhos, entendemos que a comunicação nelas estabelecidas remete a uma função social de formação de um leitor atento aos implícitos que movem um texto dessa natureza. Acionar conhecimentos extralinguísticos nesse caso é de fundamental importância, pois um texto não consegue dar conta de todas as informações necessárias ao seu entendimento. Na mesma medida também os conhecimentos metalinguísticos que se referem à especificidade do gênero HQ, que implica no entendimento de como ler os quadros para entendê-los como uma sequência narrativa[4].

Assim, para a compreensão de um texto em quadrinhos, é necessário que estratégias de leitura sejam mobilizadas. De acordo com Kleiman (1998), um leitor experiente lê porque tem um objetivo e compreende aquilo que está lendo; quando não consegue compreender recorre a diversos procedimentos, denominados estratégias de leitura[5]. Para essa mesma autora, as estratégias podem ser mobilizadas quando o leitor busca pistas textuais para estabelecer um sentido para a leitura. Nesse percurso de interação com o texto, procura fazer perguntas sobre o texto, sínteses, paráfrases, buscar significados para palavras pouco familiares. Além disso, lança mão de estratégias que possibilitem a retomada do texto, atento às principais informações, sublinhando trechos que julga relevante e/ou realiza leituras dinâmicas, observando aspectos de forma como título, subtítulos, introduções dos temas, ilustrações, entre outros. Trata-se de iniciativas que possibilitam uma visão do todo, constituindo-se em estratégias

[4] Sobre estratégias de leitura em HQ por estudantes do 3º ano, ver Leite (2013), cuja monografia de conclusão do curso de Pedagogia trabalhou com os dados da pesquisa *Perfis de leitores de estudantes do 3º ano do ensino fundamental: relações entre habilidades e estratégias de leitura*.

[5] Sobre a autonomia do leitor experiente para compreensão do texto, ver também Solé (1998).

ISBN: 978-85-8126-090-7

de antecipação que podem contribuir para a compreensão do sentido global.

As ações elencadas pelos estudantes para resolver as tarefas propostas no protocolo de leitura, referentes ao texto que compõe a HQ é o mote das discussões apresentadas a seguir.

3 Estratégias de leitura na interação com HQs

A análise transversal proposta nos três protocolos a partir do gênero História em Quadrinhos foi estruturada com base em cinco tarefas que visaram identificar estratégias mobilizadas no procedimento de leitura quanto ao reconhecimento do gênero e aos processos de síntese e de interpretação do texto predominantemente não verbal. No contexto de aplicação, estivemos atentos às explicações dadas pelas crianças durante a realização das atividades propostas.

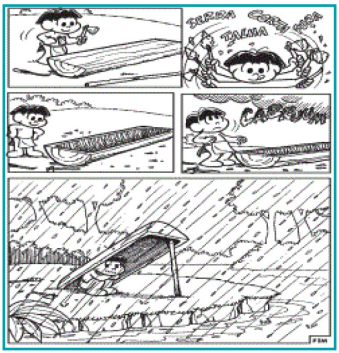
As escolhas das possíveis respostas dos estudantes às tarefas pautou-se na concepção de que, ao fazer uso de estratégias de leitura para o processo de compreensão, o leitor ativa diversos tipos de conhecimento. Dentre esses tipos, destacamos os conhecimentos prévios, aqui entendidos também na relação entre os conhecimentos extralinguísticos e metalinguísticos, procurando na memória, a partir de elementos dados no texto, informações relevantes ao assunto que está sendo lido. Kleiman (2011) afirma que "há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente" (p. 25).

Essas experiências ocorrem tanto pelo esforço dos sujeitos falantes que a usam em seu cotidiano como pelas reflexões sobre o quê e como se fala. Nesse processo de uso da língua em

situações de interação do leitor com o texto, percebemos que há esquemas mentais cognitivos que são mais complexos que os conceituais, referimo-nos aos gêneros textuais. Sendo as formas discursivas aqui escolhidas aquelas que se referem ao processo de compreensão das HQs, que requer uma relação inferencial.

Com essa concepção de que é necessário que o leitor interaja com o texto, mobilizando conhecimentos extralinguísticos e metalinguísticos para o processo de compreensão, trazemos o texto, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 – Texto HQ escolhido para compor os três protocolos de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ao apresentar a História em Quadrinhos, solicitando-se ao aluno que respondesse à primeira questão – *Você sabe qual é o nome desse tipo de texto?* –, que está diretamente relacionada a um conhecimento metalinguístico, o que se observou foi que a maioria dos estudantes do 1º e 2º anos, 47,05% de 34 alunos, identificou o texto como sendo uma história da Turma da Mônica. O mesmo pode ser observado entre os estudantes que responderam ao protocolo do 3º ano, 36,84% de 19. Entre os do 4º e 5º anos, constatamos que a maioria dos estudantes, 37,5% de 32, aloca-se

ISBN: 978-85-8126-090-7

entre aqueles que identificam o texto como sendo uma história em quadrinhos, mobilizando estratégias metalinguísticas oriundas de experiências escolares[6]. Outro fator que destacamos é que foi possível identificar, nos três protocolos, que alguns estudantes fizeram referência não a outro gênero, mas sim à tipologia da ordem do narrar, o que, a nosso ver, mobiliza estratégias de leitura que se aproximam do que é proposto na tarefa e que reforçam a importância de, no processo de escolarização, ser proporcionado o acesso a diferentes gêneros em suas tipologias.

No que se refere à familiaridade com o gênero, nossa percepção é de que as crianças entendem esse gênero textual como leitura deleite, o que explica as respostas sobre o fato de terem visto em casa a HQ e, portanto, afastamento das aprendizagens consideradas como responsabilidade das escolas. Em entrevistas que realizou com estudantes do Ensino Fundamental tanto em escolas públicas quanto privadas, Mendonça (2005, p. 194) constatou que os estudantes "deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso de quadrinização [...] demostra[ndo] que suas preferências em termos de materiais de leitura recaem sobre as histórias em quadrinhos (HQs)". O que aqui defendemos é que tal percepção pode se constituir como um ainda tímido "pulo do gato" no processo de aprendizagem das relações inferenciais, por ser pouco explorado em situações escolares.

Apesar dessa constatação, a autora afirma que as histórias em quadrinhos ainda não foram efetivamente incorporadas ao dia a dia da escola. O entretenimento e o humor, como caracte-

[6] Informamos ao leitor que em algumas das tarefas do protocolo do 4º e 5º anos foram marcadas mais de uma alternativa pelo aplicador, o que altera os dados estatísticos em relação aos outros dois protocolos. Nesse caso, a opção dos pesquisadores foi por considerar ambas as marcações, desde que não fossem excludentes.

rísticas mais marcantes desse gênero, são apontados como motivo desse afastamento. Até os anos 1970, poucos livros didáticos de português traziam esse gênero, já na década de 1990, com o avanço das pesquisas linguísticas e educacionais, praticamente todos já traziam a história em quadrinhos. Mas os livros didáticos as trazem mais como forma de entretenimento e humor ou, ainda, como pretexto para exercícios que não exploram a dimensão inferencial.

A segunda questão dos protocolos apresenta uma relação direta com o gênero que os estudantes das diferentes etapas de escolarização elencaram como sendo aquele que respondia à primeira pergunta. Ao serem perguntados sobre o porquê da escolha – *Por que você acha que é um (repetir o gênero dito pelo(a) aluno(a)?* –, a maioria dos estudantes do 1º ano e 2º anos, 61,76% de 34, não soube responder. Todavia, um fator que nos chama atenção é que, apesar dessa negação ao processo de classificação do gênero textual, cabe destacar que 20,58% afirmou que a explicação da escolha do gênero é por já conhecerem o personagem do texto.

A maioria dos estudantes do 3º ano, 31,57% de 19, fez referência a outros elementos que não aparecem no texto. Dentre esses elementos, destacamos os que compõem as imagens do quadro e o fato de já terem tido acesso ao gênero, sendo marcados por colocações como: "*por causa do desenho; tenho em casa; já vi outra vez igual*". No que se refere aos estudantes que responderam ao protocolo do 4º e 5º anos, cabem destacar dois aspectos: a referência aos quadrinhos, marcada pelo percentual de 31,25% de um total de 32 alunos, e ainda ao fato de 18,75% também fazer referência, assim como no 3º ano do EF, a fatores que não aparecem no texto, mas que são elucidativos da familiaridade do estudante com o gênero, pois remetem ao fato de a história ser contada por meio de desenhos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

De acordo com os estudos de Mendonça (2005), as histórias em quadrinhos podem ser classificadas como um gênero icônico-verbal ou icônico em que predomina o tipo textual narrativo e a progressão temporal se dá quadro a quadro, o que exigiria um maior trabalho cognitivo por parte do leitor, para que ele consiga reconstruir e preencher as lacunas do fluxo narrativo. Além dos elementos gráficos – desenhos, formatos dos balões, expressões dos personagens remetem, em alguns momentos, a movimentos expressos por um texto verbal, como no caso do segundo quadro em que o Curumim trabalha na madeira. Cabe ainda destacar os aspectos que constituem o processo inferencial de textos do gênero HQ, como enfatiza Ramos (2007): os quadrinhos representam os elementos da narrativa de uma maneira própria, ao mesmo tempo em que os personagens são mostrados é também perceptível o espaço da ação e o tempo em que ela ocorre.

Essa colocação de Ramos (2007) pode ser evidenciada ao nos debruçarmos sobre a terceira questão dos protocolos – *O que aconteceu nessa história?*. Nesse caso, estivemos atentos às estratégias mobilizadas para a realização da síntese da história. Ao observar os dados dos protocolos, o que aferimos foi uma questão a ser considerada no processo de compreensão do texto entre os estudantes do 1º e 2º anos, uma vez que 41,17% dos 34 estudantes elaborou uma síntese que se aproximava da narrativa, embora omitindo detalhes. A estratégia que a maioria dos estudantes mobilizou foi discorrer sobre informações pontuais do texto, desconsiderando a sequência narrativa. Houve casos em que a estratégia dos estudantes foi a de se deter em um único quadro para a realização da tarefa do protocolo. Outro fator a ser considerado é que 35,29% desse mesmo total não realizou a tarefa. A soma desses percentuais demonstra que um número significativo de estudantes não se apropriou das especificidades que compõem uma HQ, distanciando-se, dessa forma, do proces-

so de compreensão da leitura, uma vez que acreditamos, assim como Solé (1998), que o resumo é uma das estratégias que podemos utilizar para verificarmos se conseguimos compreender do texto sua ideia principal, seu tema e seus detalhes secundários. Cabe ressaltar, no entanto, que esses mesmos estudantes mostraram familiarização com o gênero, como vimos na análise da tarefa anterior, o que nos leva a problematizar que, apesar de terem contato em casa, a dimensão de compreensão poderia ser potencializada nas práticas escolares.

O que se observa entre os estudantes que responderam aos protocolos do 3º ano e do 4º e 5º anos é a mobilização de estratégias que se aproximam do processo interpretativo de uma HQ, uma vez que 57,89% dos 19 estudantes e 34,37% dos 32 estudantes, respectivamente, conseguiram realizar uma síntese, respeitando a sequência narrativa. No que se refere ao protocolo do 4º e 5º anos cabe destacar, em confluência com o que ocorreu entre os estudantes do 1º e 2º anos, que a soma dos que mobilizaram estratégias para a elaboração da síntese sem considerar detalhes ou pautado em uma única informação corresponde à metade dos estudantes avaliados.

Durante o processo de compreensão de um texto que requer uma relação inferencial, a estratégia de realizar síntese coloca-se como elucidativa sobre a forma como o estudante lida com o texto. No caso em tela, alguns já conseguem lê-lo respeitando a sequência narrativa, no entanto, um número significativo de estudantes não mobiliza essa estratégia, o que aponta para a necessidade de romper com uma familiaridade doméstica, trazendo para essas crianças situações nas quais possam refletir sobre textos que exigem procedimentos de leitura específicos para a compreensão de relações inferenciais nas práticas escolares. Entretanto, as Histórias em Quadrinhos ainda não são reconhecidas

ISBN: 978-85-8126-090-7

como gêneros tão sérios como os demais. Constatação paradoxal, ao passo em que vivemos em uma sociedade na qual a imagem e a palavra se unem na produção de sentido, o que torna importante, a nosso ver, em concordância com Mendonça (2005), reconhecer e usar o recurso da quadrinização como instrumento pedagógico.

A quarta tarefa, que avalia a interação dos leitores investigados com o gênero HQ, remete a um procedimento de leitura. O que se buscou aferir é *Como o(a) aluno(a) procedeu para realizar a síntese da história?*. Observamos que, como 35,29% dos 34 estudantes, do 1º e 2º anos, não conseguiu realizar a síntese, não foi possível observar esse procedimento de leitura. A maioria dos estudantes do 3º ano, 42,10% de 19, mobiliza a estratégia de retomada integral ou em partes da leitura para lembrar-se do lido, conseguindo sintetizar a história. Um percentual muito próximo, 31,57% desse mesmo total, conseguiu sintetizar a história sem retomar a leitura. Entre os estudantes que responderam ao protocolo do 4º e 5º anos há um número significativo alocado entre os que conseguem realizar a tarefa com sucesso sem retomar, 34,37% de 32, e, se somado aos que utilizaram a estratégia de retomada, seja em parte, seja integralmente, esse percentual desloca-se para 62,5% do total.

Diante dos desafios que o leitor precisa enfrentar para realizar inferências em um texto predominantemente não verbal é importante considerar que os conhecimentos metalinguísticos possibilitam o entendimento da estrutura narrativa própria dos quadrinhos. Referimo-nos aqui ao fato de que a leitura deve ser feita da esquerda para a direita, entendendo que os quadros se relacionam uns com os outros e que a interpretação quadro a quadro representa um sentido literal. O domínio dessas estratégias amplia a possibilidade de se estabelecer relações inferenciais, que seria o entendimento do sentido não literal. Entendemos

que a interpretação, tanto do sentido literal como do não literal, contribuem para o processo de compreensão, embora apontem para diferenças desse processo compreensivo. De acordo com Marcuschi (2014, p. 236) "o sentido literal exige contexto para ser interpretado e o sentido não literal exige uma certa convenção", que no caso em tela refere-se às especificidades do processo interpretativo de uma HQ.

A disposição desse gênero exige um trabalho cognitivo mais complexo por parte do leitor, conforme afirma Mendonça (2005), tendo em vista que se faz necessário ativar estratégias de leitura que o possibilite reconstruir e preencher as lacunas do fluxo narrativo.

A última tarefa dos protocolos requer uma identificação da relação entre o que se colocava para o Curumim no início da história que foi determinante para o desfecho. Na nossa interpretação, o personagem trabalhou arduamente para construir uma canoa, o que pode ser inferido não só no conhecimento extralinguístico identificando que se trata de um índio, cuja canoa serve de meio de transporte para navegar pelo rio, como pelo conhecimento metalinguístico a partir da identificação de pistas textuais apresentadas quadro a quadro, como por exemplo, a presença de um rio, evidenciada apenas na última cena. Na mesma medida, dada a sequência narrativa esse mesmo personagem, diante da chuva, encontrou outra utilidade para sua canoa, que passou a protegê-lo de um fenômeno natural.

É na interpretação da sequência narrativa, que aponta para um processo de compreensão do texto, que a quinta tarefa do protocolo se coloca, como pode ser lido no quadro a seguir[7].

[7] A opção por apresentar a última questão na forma de quadro foi porque os pesquisadores mapearam um número significativo de possibilidades inferenciais que gostaríamos de apresentar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 1 – Síntese das respostas à questão *O que o menino queria fazer no início da história e para quê?*

	1º e 2º	3º	4º e 5º
A) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio	2,94%	36,84%	28,12%
B) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma canoa, sem citar a finalidade	5,88%	0%	12,5%
C) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma cabana (ou outro objeto) para se proteger da chuva	32,35%	21,05%	21,87%
D) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma cabana (ou outro objeto relacionado a ideia de abrigo), sem citar a finalidade	2,94%	5,26%	9,37%
E) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer um cocho (ou outro objeto relacionado a ideia de recipiente) para aparar a água da chuva	2,94%	0%	0%
F) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer um cocho (ou outro objeto relacionado a ideia de recipiente), sem citar a finalidade	0%	0%	3,12%
G) O(A)aluno(a) inferiu que o menino queria cortar lenha para fazer uma fogueira	5,88%	0%	3,12%
H) O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria cortar lenha, sem citar a finalidade	5,88%	0%	0%
I) Apontou outra intenção do menino no início da história	8,82%	26,31%	9,37%
J) Qual?			
K) O(A) aluno(a) não conseguiu inferir o que o menino queria fazer	11,76%	5,26%	0%
L) Não respondeu	20,58%	5,26%	12,5%

Fonte: Dos autores.

Pela leitura dos dados estatísticos apresentados a partir das respostas dos estudantes ao protocolo do 1º e 2º anos, cabe destacar que a maioria, 32,35% de 34, infere que a intenção do menino é a de fazer um objeto para se proteger da chuva. A estratégia de leitura mobilizada é a de identificar, no quadro final, a resposta à tarefa. Essa estratégia desconsidera as pistas apresentadas no decorrer da narrativa que apontam para a imprevisibilidade des-

sa situação no começo do texto. A maioria dos estudantes do 3º ano, 36,84% de 19, e do 4º e 5º anos, 28,12% de 32, entende, em confluência com a interpretação apresentada neste texto, que a intenção do menino foi a de inicialmente fazer uma canoa para navegar no rio. Esses estudantes realizaram uma inferência que exigiu a mobilização de estratégias que articularam o conhecimento extralinguístico – o fato de a canoa ser usada pelos índios que vivem nas florestas – com o conhecimento metalinguístico – estratégia de leitura que atenta para os sentidos implícitos na sequência narrativa.

Cabe destacar que nas respostas que se referiram à letra "J", que versam sobre a intenção do menino no início da história, os estudantes que responderam ao protocolo do 3º e do 4º e 5º anos remetem à ideia de que o personagem tinha a intenção, desde o princípio, de construir algum tipo de abrigo. Nesse caso, as estratégias pautaram-se em descrever uma ação do personagem que aparece de forma mais elucidativa no último quadro, já que há a chuva e o Curumim encontra-se protegido dela. No que se refere aos registros referentes às observações dessa tarefa entre os estudantes do 1º e 2º anos, cabe relatar que as colocações não foram plausíveis. Nessas perspectivas, o leitor não trabalha no texto e desconsidera os detalhes, o que uma vez mais remete à importância de se explorar em sala de aula o estudo das especificidades que compõem esse gênero, colocando em diálogo expressões dos personagens e ações encadeadas, isto é, relacionando texto e contexto.

Ramos (2007) destaca que os personagens das HQs possuem um importante papel na narrativa, já que ela é conduzida através do intermédio de suas ações, funcionando como referência para orientar o leitor sobre o rumo da história, ao passo que os elementos de suas ações são transmitidos por suas expressões

ISBN: 978-85-8126-090-7

e movimentos. Na mesma linha argumentativa, Solé (1998) destaca que os elementos que compõem uma história – personagens, cenário, dentre outros – nos possibilitam prever o que acontecerá, devido a isso, esse processo deve ser ensinado, para que possa munir os estudantes de um conhecimento que os apodere.

De acordo com Marcuschi (2014, p.228), "só tomamos conhecimento de algo e identificamos algo como sendo determinada coisa quando temos categorias ou esquemas cognitivos para isso". Dessa forma, podemos afirmar que o estudante pode ver a canoa ou pode ver a cabana, de imediato olhando um quadro em especial ou analisando o encadeamento de narrativa, o que nesse caso implica em a escola proporcionar condições para o acionamento de conhecimentos que possibilitem perceber de forma crítica essas diferenças interpretativas.

4 Considerações finais

Como mencionamos ao longo deste texto, ler é uma tarefa difícil que exige trabalho, portanto, ensino. Dessa forma, ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa compreender aquilo que lê. Esse domínio implica em lidar com as especificidades dos gêneros textuais que circulam socialmente, operando com estratégias específicas para a mobilização de diversos tipos de conhecimento.

É a dimensão do ensino como responsabilidade da escola que se destaca nas análises transversais sobre o gênero História em Quadrinhos aferidas a partir do protocolo de leitura. As estratégias de leitura acionadas pelos estudantes nos três protocolos remetem a uma familiarização com o gênero em questão. Há que se considerar também que, a despeito do processo de escolarização do gênero aparecer mais fortemente entre os alunos do

4º e 5º anos, a escola pode apoderar os estudantes em relação ao trabalho a ser realizado durante o processo inferencial desde os primeiros anos.

Na análise das respostas das duas primeiras tarefas do protocolo, que requerem do estudante a identificação e a explicação sobre o gênero, foi possível identificar transversalmente que as estratégias mobilizadas foram aquelas que remeteram ora ao gênero História da Turma da Mônica (conhecimento social – extralinguístico) ora à tipologia narrativa (conhecimento metalinguístico). Sobre as referências tipológicas, cabe relatar que os estudantes sustentaram seus argumentos em experiências com outros gêneros da ordem do narrar, elencando personagens e lugares, por exemplo, como estratégia argumentativa da escolha.

As respostas referentes às outras duas tarefas subsequentes, que remeteram ao procedimento de síntese que compõe o processo de compreensão da leitura, sinalizaram que as estratégias elencadas pelos estudantes, na perspectiva transversal, foram aquelas que se pautaram na omissão de detalhes, retomada do texto e descrição quadro a quadro ou ainda de um único quadro.

Na análise transversal das estratégias de relação inferencial presente na tarefa final o que destacamos foi o reconhecimento apontado na última cena do quadrinho, que remete à ideia de que a intenção do menino foi, desde o início da história, fazer uma cabana para proteger-se da chuva, desconsiderando a sequência narrativa.

Apesar de a análise transversal das cinco tarefas apontar em geral para a presença dos elementos faltantes do processo de compreensão da História em Quadrinho, é necessário considerar que um grupo de estudantes já consegue mobilizar estratégias inferenciais relacionadas ao gênero, principalmente os do 4º e 5º anos. Essa dimensão faltante reitera a defesa deste texto sobre a

ISBN: 978-85-8126-090-7

responsabilidade da escola em possibilitar práticas pedagógicas nas quais os estudantes possam compreender complexidades do ato de ler. Investigar como essas aprendizagens ocorrem poderá contribuir com o processo de alfabetização, assim como discutir, junto à instituição que gentilmente nos acolheu, o que identificamos entre os estudantes que responderam ao protocolo. É desses lugares que alocamos as contribuições deste texto e convidamos os leitores a colocar em discussão em seus espaços de atuação e formação.

Referências

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. Leitura, texto e sentido. In: _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, R. V. J.; PINHO, C. Estratégias de leitura e avaliação: a construção do conceito de palavra. In: *Anais*... VI Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita, Maceió, 2012.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LEITE, A. R. G. *Estratégias de leitura e histórias e quadrinhos:* quais as estratégias utilizadas pelas crianças. 2013. 40f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Editora Parábola, 2014.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas:* duas leituras, um efeito de humor. 2007. 421f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR

DOMICIANO, Rosani de Lima
Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP. Professora Educação Básica na rede municipal de Crato – CE. E-mail: rosannyld@yahoo.com.br

CARVALHO, Martha Milene Fontenelle
Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de Crato – CE. E-mail: marthainclusao@hotmail.com

SILVEIRA, Ana Patricia
Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de Crato–CE. E-mail: patricia.edinclusiva512@gmail.com

RESUMO

O presente estudo busca conhecer a evolução das concepções de avaliação presentes no âmbito das práticas educacionais, bem como refletir sobre os condicionantes que intervêm na modificação das práticas avaliativas. A pesquisa é de caráter bibliográfico e teve como base de sustentação teórica autores como Hoffmann, Luckesi, Pelegrini e Libâneo. Após décadas de mudanças ocorridas na educação, ainda deixam perguntas como: qual o caminho a seguir ao avaliar? Qual o método? Tais indagações fazem parte da prática educacional de alguns educadores, como também várias respostas definidas e caminhos a serem trilhados entre discurso e prática, muitas vezes sob a sombra de métodos tradicionais, aprendidos pelos educadores em sua trajetória escolar e reproduzidos na atualidade. Concluímos que para promover uma avaliação satisfatória na educação básica, é preciso, antes de tudo, auto avaliar-se, tornando essa tarefa contínua na prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Prática Pedagógica. Professor.

ABSTRACT

This study seeks to understand the evolution of conceptions of evaluation present within the educational practices and reflect on the conditions that intervenes in modifying assessment practices. The research is bibliographic and had as theoretical support base authors as Hoffmann, Luckesi, Pelegrini, Libâneo. After decades of changes in education, still leave questions like: what is the way forward to assess? Which method? Those questions are part of the educational practice of some educators, as well as various defined responses and paths to be followed between discourse and practice, often under the shadow of traditional methods learned by teachers in their school life and reproduced today. We concluded that to promote a satisfactory evaluation in basic education, we must, first of all, self-evaluating, making this task remains in pedagogical practice.

Keywords: School Assessment. Teaching Practice. Teacher training.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Vivenciamos um período que nos impulsiona a consideráveis reflexões no campo educacional, mais precisamente sobre a avaliação educacional enquanto ferramenta pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, em função da gama de informações, teorias e concepções pedagógicas que constantemente estamos estabelecendo contato.

O termo avaliar, do latim *a-valere*, implica em "dar valor", atribuir qualidade a algo ou a uma ação. Assim, compreendemos que avaliar é coletar, analisar e verificar o que o aluno aprendeu, seu desenvolvimento cognitivo, o seu envolvimento no processo de avaliação, suas necessidades, interesses e limitações, bem como analisar o professor em suas múltiplas dimensões, suas ações e reações, a metodologia adotada, a adequação do material e dos métodos utilizados e a instituição escolar como um todo.

Portanto, avaliamos para colher informações, perceber o estado de aprendizagem do aluno, ver quais as aprendizagens foram consolidadas, identificar dificuldades, reorientar a prática pedagógica e definir as estratégias de intervenção. A avaliação faz parte do trabalho pedagógico, é "uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p. 196)

Destarte, o presente trabalho de comunicação tem como objetivo conhecer, através de uma revisão bibliográfica, a evolução das concepções de avaliação presentes no âmbito das práticas educacionais, bem como refletir sobre os condicionantes que intervêm na modificação das práticas avaliativas.

A discussão ora apresentada justifica-se por sua relevância e pertinência, ao passo que se torna urgente e necessário pen-

sarmos e repensarmos sobre a avaliação educacional numa perspectiva formativa, diagnóstica e processual, haja vista fazer parte das práticas pedagógicas e da produção dos saberes. É por meio da avaliação que o docente repensa e ressignifica sua prática. Em concordância com Lima (2001), compreendemos a práxis como um processo dialético em um movimento de ação-reflexão-ação refletida.

A temática Avaliação Educacional nos chama a atenção pelo fato de podermos pensar em possibilidades de intervenção na prática educativa, a partir de uma avaliação diagnóstica, buscando dialogar com os atuais atores do processo educativo, refletindo sobre as práticas avaliativas exercidas em diversos momentos históricos, a fim de promover a reflexão acerca da avaliação como um condicionante para o desenvolvimento da ação docente e, consequentemente, da aprendizagem.

Em nossa região, o nível da aprendizagem ainda não é satisfatório, uma vez que encontramos crianças e jovens que, mesmo na escola, não conseguem ler e interpretar um texto ou operacionalizar uma equação. São vários os motivos que levam a essa situação, dentre os quais podem ser citados o contexto social, o papel da família, a articulação da escola e a própria formação e prática do professor em sala de aula.

Sob essa ótica, pode-se afirmar que a avaliação tem assumido uma função seletiva, de exclusão daqueles que costumam ser estigmatizados de "menos capazes", com problemas familiares, sociais, econômicos e de aprendizagem, sem acompanhamento familiar, resultando, portanto, em baixo rendimento nas avaliações. De acordo com Luckesi (2005), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa e está voltada para confirmar o fracasso do aluno, sem identificar causa e sem a intenção de sanar suas dificuldades. As notas são utilizadas para classifi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

car, comparando desempenhos, distanciando-se, assim, do real objetivo do ato de avaliar.

2 Referencial teórico

Para dar sustentação teórica a nossa revisão bibliográfica, partimos de um aporte teórico que nos permite dialogar com as práticas avaliativas, com os conceitos de avaliação em suas múltiplas dimensões sócio-históricas e culturais. Para tal estudo, utilizaremos autores como Luckesi (2005), Hoffman, (2015), Libâneo, (1994, 2012), Pelegrini, (2003), Esteban, (2004), entre outros.

A avaliação deve ser, segundo Luckesi, (2005) "Um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão", porém há um entendimento de que a avaliação é sinônimo do ato de testar (verificar um desempenho através de situações previamente organizadas) e de medir (descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo), enquanto que, de fato, avaliar é interpretar os dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor e não apenas medir ou testar.

Jussara Hoffmann (2013) clarifica esse equívoco no uso das expressões medir e avaliar,

> [...] medimos extensão, quantidade, volume e outros atributos dos objetos e fenômenos. O que medimos deve ser invariavelmente expresso em escalas ou graus numéricos [...] Assim, nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica (HOFFMANN, 2013, p. 60).

Contudo, os princípios da avaliação caracterizam-se como um processo contínuo e sistemático que deve ser constante e planejado, realizado em função dos objetivos previstos, e considerar o aluno em sua totalidade – cognitiva, afetiva e psicomotora.

Avaliar é, nessa perspectiva, orientar e acompanhar o desenvolvimento integral do educando.

Partindo dessa premissa, Luckesi (2005) classifica a avaliação em modalidades: a diagnóstica tem como objetivo identificar características de aprendizagem, observar, analisar e pesquisar o nível de aprendizagem em que o educando se encontra; é dialética e preventiva, pois pressupõe uma devolutiva do que foi diagnosticado e previne déficits de aprendizagem futuros.

A avaliação também pode ser mediadora e formativa, a qual guia, otimiza e se preocupa com a aprendizagem; é contínua, processual e orientadora, atuando como um *feedback*. A terceira modalidade é a somativa, que possui o caráter burocrático de classificar, testar, verificar e quantificar os resultados obtidos; são, portanto, as avaliações externas e internas que ocorrem no interior das escolas, bem como as provas de concursos e vestibulares.

Defendemos aqui a avaliação formativa por compreendermos que é um meio pelo qual o aluno evolui no processo ensino-aprendizagem e também porque a prática do professor não é centrada apenas no ensinar, e sim, no aprender. Assim, a avaliação deve ser contínua, visando termos qualitativos e não quantitativos, fazendo com que o aluno não se sinta punido ou premiado em prol de uma nota, porém, descubra um sentido no ato de aprender, conscientizando-se deque o conhecimento adquirido tenha uma aplicação prática em seu cotidiano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, "aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos." (PELEGRINI, 2003, p. 27).

A avaliação formativa deve ser trabalhada a partir do pressuposto de inclusão, onde o sujeito possa aprender, e não competir em termos de nota, cabendo ao professor conhecer as

ISBN: 978-85-8126-090-7

necessidades individuais dos alunos em virtude de um acompanhamento sistematizado.

Para tanto, a avaliação vai além das questões formais, quais sejam, provas, trabalhos, entre outras, haja vista ser um processo contínuo e processual, no qual o professor deve observar de forma multidimensional, analisando o educando sob vários aspectos, e que, meio a esse processo, o aluno também precisa ter a oportunidade de se autoavaliar, pois à medida que o educador,

> […] discute com os estudantes os objetivos de uma atividade ou unidade de ensino, dá meios para que eles acompanhem o próprio desenvolvimento. […] relatando conteúdos a serem trabalhados, atividades e objetivos da aula. 'Dessa maneira, eles reconhecem progressos e dificuldades'. (PELEGRINI, 2003, p. 28)

Observar o discente no que concerne apenas aos aspectos relacionados aos objetivos didáticos alcançados não é suficiente para uma avaliação consistente, pois deve-se tomar conhecimento do contexto social, histórico e cultural do aluno, identificando, assim, suas necessidades a fim de que se possa alcançar um melhor nível de aprendizagem.

Para avaliar com eficiência e eficácia o professor deve utilizar várias maneiras e instrumentos avaliativos, levando sempre em consideração as especificidades da turma, bem como respeito às diversidades existentes. Pelegrini (2003) defende que,

> Na avaliação formativa nenhum instrumento pode ser descrito como prioritário ou adotado como modelo. A diversidade é que vai possibilitar ao professor obter mais e melhores informações sobre o trabalho em classe. […] Qualquer que seja o instrumento que adote, o professor deve ter claro se ele é relevante para compreender o processo de aprendizagem da turma e mostrar caminhos uma intervenção visando sua melhoria (PELEGRINI, 2003, p. 32).

Desta forma, a avaliação não deve se resumir apenas a uma nota ao final do ano letivo, haja vista que o processo avaliativo enfatiza o aprender e não o ensinar. O professor deve respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação só terá sentido quando provocar o desenvolvimento da aprendizagem, e não avaliar somente para atribuir notas, assim, faz-se necessário que o educador defina critérios para avaliar, dinamizar o processo, em virtude de uma aprendizagem significante. Hoffman sustenta esse ponto de vista quando coloca que,

> A concepção de que marca a trajetória de alunos e educadores, é, até então, que define essa ação como julgamento de valores dos resultados alcançados, daí a presença significativas dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro etc., nas relações estabelecidas. (HOFFMAN, 2005, p.14)

A prática da avaliação educacional predominante nas escolas se dá a partir de um modelo teórico voltado para o mecanismo de reprodução da sociedade conservadora, predominando, assim, o autoritarismo do professor no processo avaliativo. Nessa perspectiva, somos herdeiros do sistema autoritário que se manifesta em todas as camadas populares e que continua sendo reproduzido. Entretanto, temos que utilizar a avaliação como um fator de desenvolvimento educacional, não como fracasso ou imposição.

Portanto, a avaliação da aprendizagem tem um espaço muito amplo na prática educativa, tem por objetivo maior a transformação social, devendo verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários. Avaliação é uma forma de tomar consciência da ação na construção do desejo que lhe deu origem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Procedimentos metodológicos

O referido estudo é de caráter bibliográfico uma vez que "[...] é realizado a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites sobre o tema que desejamos conhecer." (MATOS e VIEIRA, 2002, p.40).

A base de sustentação para o estudo foram autores como Luckesi (2005), em que discutimos os conceitos de avaliação, suas modalidades e seus princípios; Hoffmann (2005), através de quem pudemos clarificar a dicotomia entre medir, testar e avaliar; Libâneo, (2012), com quem mapeamos as diversas concepções pedagógicas em que a avaliação foi e é praticada, entre outros.

Sob essa perspectiva, procuramos analisar, à luz dos autores estudados, abordagens significativas referentes à avaliação no contexto das diferentes concepções e práticas pedagógicas.

4 Resultados e discussões

Sabendo-se que avaliação escolar é fruto de múltiplas determinações sociais, culturais e históricas, não pode ser considerada como uma atividade neutra, sendo direcionada e mapeada por um modelo de sociedade, de homem e de educação.

A avaliação educacional se dá a partir da relação pedagógica exercida frente as concepções pedagógicas postas pelas tendências educacionais, como bem ressalta Sordi, (2001, p. 173) "Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica".

Para tanto, ao historicizar as práticas avaliativas à luz das concepções pedagógicas, é importante compreender que as primeiras manifestações de educação se deram nas comunidades tribais por meio da imitação e da transmissão do conhecimento de geração para geração. A educação sistematizada surge então, com a presença dos jesuítas, os quais foram os principais educadores do período colonial, marcando o processo de colonização, catequese e instrução através da aculturação, ou seja, a imposição de sua cultura sob os índios, o que Paulo Freire (2011) vai chamar de "Invasão Cultural".

Essa perspectiva dá espaço à educação tradicional, cujo professor preparava o aluno para conviver na sociedade, com a ideia de que o individuo deve adaptar-se aos valores e normas sociais. Os conteúdos de ensino eram transmitidos como verdades absolutas, a metodologia era baseada na repetição e memorização. A avaliação se dá,

> [...] por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificação) (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Posteriormente à colonização, a sociedade brasileira passou por diversas transformações na economia e na política com a revolução de 30. Consequentemente, o sistema educacional também foi atingido com o surgimento do escolanovismo e o movimento dos pioneiros da educação. Tal movimento propunha uma nova concepção de homem, de sociedade e de educação, cuja escola deve adequar-se as necessidades dos alunos por meio do conhecimento empírico, cabendo ao professor educar através de um processo ativo que permita a construção e reconstrução do objeto estudado, havendo, assim, uma interação entre o conhe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cimento do aluno e as estruturas do ambiente. A avaliação nesse contexto é "[…] fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor." (LIBÂNEO, 2012, p.27).

Nessa esteira, outro momento que merece destaque no âmbito das práticas avaliativas enquanto processo pedagógico é a Pedagogia Tecnicista, baseada na teoria behaviorista, no taylorismo e fordismo, forma o educando para a indústria, levando em consideração as técnicas de aplicação aos conteúdos da realidade e não a essência da aprendizagem em si, em que a formação, o ensino e a avaliação passam a atuar a partir da compreensão do comportamento humano, no intuito de modelar o indivíduo, através de técnicas específicas para adquirir habilidades e conhecimentos que contemple o sistema global.

O papel da escola objetiva capacitar indivíduos aptos para o mercado de trabalho, explicitando o papel da avaliação dos exames, tendo como pano de fundo a classificação, uma vez que, enquanto um é classificado, milhões são desclassificados, ocorrendo, portanto, uma avaliação excludente. Para Esteban (2004, p. 85), "[…] a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade."

No âmbito dessa discussão, temos a pedagogia criticossocial dos conteúdos, como opção posta frente as problemáticas desenvolvidas nos momentos anteriores, pois assume uma postura voltada para os interesses das classes populares, reconhecendo o ensino e a escola como meio tanto de reprodução, quanto de transformação social. Nesse sentido, a avaliação "resulta com que o trabalho escolar precisa ser avaliado não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais

sistematizadas". (LIBÂNEO, 2012, p.44), ou seja, a avaliação escolar deve ser pautada numa perspectiva diagnóstica, formativa e processual, uma vez que, diante de um diagnóstico avaliativo, o professor terá subsídios teóricos e práticos para traçar sua ação docente, utilizando a avaliação como um processo de avanço de construção do conhecimento.

Sobre essa questão elencada, Luckesi, (2005) percebe a avaliação como um ato amoroso, o qual tem a característica de não julgar,

> [...] a avaliação da aprendizagem escolar como ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre toda sua experiência de vida. (LUCKESI, 2005, p. 89)

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas que ocorrem no interior das escolas de ensino fundamental deve assumir a função de conduzir os sujeitos para a construção de aprendizagens significativas e atitudes reflexivas, e não de classificá-los, de julgá-los como certos e errados. Buscamos, portanto, um trabalho pedagógico que conceba, de forma clara, em sua prática avaliativa, o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino, associando escola – sociedade, teoria – prática, conteúdo – forma, técnica – política, ensino – pesquisa, ensino – avaliação, permitindo, assim, que educador e educando tenham uma relação dialética e dialógica, na busca de uma avaliação da aprendizagem significativa.

5 Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que a avaliação é um tema em constante debate por apresentar diversas nuances, seja no

ISBN: 978-85-8126-090-7

âmbito nacional ou num campo mais específico, nas competências do professor, no papel que a instituição vem desenvolvendo para promover a aprendizagem de seus alunos, na própria relação estabelecida no momento de escolher o critério de avaliar, proporcionando sempre novas possibilidades de se chegar ao conhecimento com propriedade.

Ao realizar a revisão bibliográfica sobre avaliação pudemos perceber o quanto são precárias as formas de avaliar, como ainda é recorrente o exercício da avaliação como ato de punição e o uso da nota como arma para repreender os alunos. Enquanto esta for a nossa realidade, não chegaremos a um real processo avaliativo. A avaliação, como bem descreve Luckesi (2005), deve ser processual, formativa, acolhedora, diagnóstica, dinâmica, includente, amorosa, democrática, dialógica e construtiva.

Ao nos depararmos com o estudo de um tema tão importante no processo educativo, e pelo fato de sermos professoras da educação básica, pudemos direcionar um olhar mais atento para a avaliação enquanto parte de um processo e não apenas como um produto final, uma vez que a avaliação presente nas escolas públicas giram em torno das avaliações externas, as quais têm como premissa testar, classificar. Percebe-se a urgência e a necessidade de se recuperar o sentido da aprendizagem.

Para promover uma avaliação satisfatória, é preciso, antes de tudo, que a autoavaliação passe a se constituir em tarefa contínua na prática pedagógica. Eis o grande desafio do educador.

Democratizar o conhecimento é rever concepções de avaliação, a fim de transformar, desmistificar sua prática puramente seletiva. Não podemos utilizar a avaliação como um mecanismo de exclusão, frente aqueles que ainda não dominam determinados conhecimentos, mas sim, avaliar no sentido formativo e includente, independente das limitações humanas.

Referências

ESTEBAN, Maria Tereza. *Pedagogia de Projetos*: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50º ed. Ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOFFMAN, J. M. *Avaliação: Mito e Desafio*: Uma Perspectiva. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática*: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. rev. – Salvador: Malabares comunhão e Eventos, 2005.

_____. *Democratização da Escola Pública – A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. 18º Ed. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche. *Pesquisa Educacional:* o prazer de conhecer. 2° ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PELLEGRINI, Denise. *Avaliar para ensinar melhor.* Nova Escola. N. 159, p. 26-33janeiro/fevereiro, 2003.

SORDI, Mara Regina L. de. *Alternativas propositivas no campo da avaliação*: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA: REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE LEITURA NO ESTADO DO CEARÁ

BESSA, Sara Façanha
Pedagoga. Membro do Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Mestranda em Educação Brasileira pela UFC. E-mail: sarafbessa@yahoo.com.br

COSTA, Helen Cristina Vieira
Pedagoga. Membro do Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Especialista em Psicopedagogia. E-mail: helenvcosta@gmail.com

JERONIMO, Hermógenes de Sousa
Membro do Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Graduando em Pedagogia na UFC. E-mail: hermogenes.sj@gmail.com

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros
Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Doutora em Educação Brasileira. E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

RESUMO

A busca pela qualidade na educação é uma meta que está vinculada à realização de procedimentos que envolvem alguma modalidade de avaliação. O Estado do Ceará desenvolve, desde 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, cuja meta é alfabetizar as crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. A experiência do estado no desenvolvimento dessa política voltada para a alfabetização inspirou o PNAIC, atual iniciativa do Governo Federal. O Pacto tem como principal objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. Dentre as ações para atingir esse objetivo, está a aplicação de um teste que avalia o nível de alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental: a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, cujos resultados devem servir para possibilitar me-

lhorias no ensino e orientar as políticas de formação. Este artigo provoca algumas reflexões sobre os resultados da ANA no Estado do Ceará, aplicado em 2013, mostrando que as crianças cearenses, ao final do 3º ano, ainda apresentam dificuldades nas habilidades mais complexas da competência leitura.
Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Leitura.

ABSTRACT

The search for quality in education is a goal that is linked to the performance of procedures that involve some form of evaluation. The State of Ceará has been developed, since 2007, the Literacy Program in Right Age – PAIC, whose main aim is literate children at the end of the 2nd year of elementary school. The state's experience in developing this policy towards literacy inspired PNAIC, current Federal Government initiative. The Pact aims to alphabetize all children by the end of the 3rd year of elementary school, until the age of eight. Among the actions to achieve this goal is the application of a test that measures the level of literacy of children at the end of the 3rd year of elementary school: ANA – National Assessment of Literacy, which the results should serve to facilitate improvements in teaching and guiding training policies. This article brings some reflections about the results of ANA in the state of Ceará, applied in 2013, showing that the Ceará children at the end of the 3rd year, still showed difficulty in more complex skills of reading competence.
Key words: Assessment. Literacy. Reading.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A educação brasileira tem avançado na busca de um ensino de qualidade para todos e por um currículo que contemple as várias dimensões da formação humana (SILVA; SANTIAGO, 2014). Entretanto, ainda são enfrentados grandes desafios, como as variações nas formas de alfabetizar, e as dificuldades dos educadores em avaliar os progressos alcançados por seus alunos e de basearem o ensino de alfabetização nas informações derivadas de avaliações (MORAIS, 2012).

De acordo com Pereira (2013), uma das funções da avaliação é fornecer subsídios para que se possa pensar e desenvolver ações educativas, permitindo a qualificação da instituição escolar referente aos processos de ensino e aprendizagem.

A preocupação com a garantia da qualidade da educação não é recente no pensamento pedagógico brasileiro (SANTOS; LIMA, 2014). A avaliação da educação em larga escala no Brasil vem se desenvolvendo há cerca de 25 anos, sendo que, nos últimos anos, vem passando por mudanças nos desenhos metodológicos que abrem a possibilidade de interações significativamente novas com as políticas e a pesquisa educacional (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013).

No âmbito local, pode-se destacar as iniciativas do estado do Ceará que, desde o ano de 2007, desenvolve o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que realiza ações integradas visando à alfabetização das crianças no tempo certo. O PAIC foi pioneiro na implementação de ações focadas em cinco eixos: Avaliação da Aprendizagem, Gestão Educacional, Alfabetização, Educação Infantil e Literatura Infantil, que se integram no intuito de diagnosticar, observar e intervir sobre a realidade da alfabetização nos municípios.

O programa incide tanto na Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, quanto na Matemática, do 3º ao 5º ano. A partir da boa articulação entre os eixos, atestada pelos resultados positivos das avaliações nos últimos anos, o PAIC inspirou a atual iniciativa do Governo Federal: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

O PNAIC, como política pública, conta com a participação articulada entre o Governo Federal e os Governos Estaduais e Municipais, todos dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento em prol da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

O principal objetivo do Pacto é alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. O ciclo de alfabetização que engloba o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental deve garantir a consolidação do sistema de leitura e escrita, assim como a aprendizagem da Matemática e a ampliação do seu universo cultural.

Além disso, o PNAIC tem outros objetivos específicos, a saber: reduzir a distorção idade/série na Educação Básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, sendo estes: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliação e, por fim, Gestão, Controle Social e Mobilização. Os respectivos eixos atuam de

ISBN: 978-85-8126-090-7

forma articulada por meio do apoio do Ministério da Educação – MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES que apoiam os Estados e os Municípios e se responsabilizam pela oferta das formações continuadas.

Neste Pacto, o Governo Federal fica responsável em dar suporte técnico e financeiro para viabilizar as seguintes ações: aplicar as avaliações externas para os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; distribuir a Provinha Brasil para a aplicação pelas próprias redes aos educandos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental; desenvolver e disponibilizar sistemas informatizados para coleta dos resultados da Provinha Brasil; promover, em parceria com as IES, a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores; conceder bolsas de apoio para incentivar os orientadores e professores a participarem; fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias as redes que aderirem ao Pacto; e por fim, fomentar as ações de mobilização e gestão.

Às Instituições de Ensino Superior – IES, cabe realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; selecionar formadores que ministrarão os cursos de formação para os orientadores de estudo; assegurar espaço físico e material de apoio adequados durante as formações presenciais; certificar os orientadores de estudo e professores alfabetizadores que tenham concluído a formação; e apresentar relatórios, parciais e finais, sobre a execução do curso de formação (BRASIL, 2012).

Entre as vinte metas do Plano Nacional de Educação – PNE aprovado no ano de 2014, destaca-se a meta 5, cujo objetivo é o de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, uma das principais estratégias encontradas para atingir o presente objetivo, é o de instituir instrumentos de avaliação nacional para aferir o nível

de alfabetização das crianças, sendo a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, uma desses instrumentos..

Na implantação do PNAIC, já citado anteriormente, há uma proposta de avaliação prevista que, de acordo com o Artigo 9º, é a realização de uma "avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep" (BRASIL, 2012). É nesse contexto que se insere a ANA.

Com esse intuito, foi instituída a Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013, que, em seu Artigo 1º, resolve que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação, que além da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, inclui a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA.

A ANEB é realizada por amostragem em cada unidade federativa e a ANRESC, conhecida popularmente por Prova Brasil devido seu caráter universal, é mais extensa, com foco em cada unidade escolar.

De acordo com o Artigo 5º, inciso I da portaria citada anteriormente, a ANA se caracteriza por ser "censitária, de larga escala, externa ao sistema de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização" (BRASIL, 2013), ou seja, no 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, seus principais objetivos são: avaliar o nível de alfabetização e letramento na língua portuguesa e alfabetização em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades.

Em busca de atingir esses objetivos, um dos instrumentos utilizados são os testes aplicados aos alunos que estão na última etapa do ciclo de alfabetização. Os testes são compostos por 20

ISBN: 978-85-8126-090-7

itens em cada disciplina, sendo a de Língua Portuguesa composta por 17 itens objetivos e 3, de produção escrita. Já na Matemática, os 20 itens são apenas objetivos.

Os itens de produção escrita da avaliação demandam a escrita de duas palavras e uma produção textual. As habilidades avaliadas nesses itens de escrita foram: Grafar palavras com estrutura silábica canônica; Grafar palavras com estrutura silábica não canônica; Produzir um texto a partir de situação dada.

É importante ressaltar que, de acordo com Santos e Lima (2014), os processos de avaliação foram adquirindo centralidade nas políticas para a educação básica a partir 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

A ANA foi aplicada, pela primeira vez, no ano de 2013, caracterizando-se como uma avaliação experimental e amostral, envolvendo cerca de 2,6 milhões de estudantes de 55 mil escolas públicas.

A aplicação da avaliação, no ano de 2013, ocorreu durante duas semanas, de 11 a 21 de novembro. Os testes tiveram duração de 1 hora e 40 minutos para a parte objetiva, com 20 minutos de tempo adicional; para a prova escrita, os alunos tiveram 30 minutos, com mais 20 minutos de tempo adicional, sendo o tempo total de 2 horas e 50 minutos.

Metade dos alunos das turmas responderam as questões de Língua Portuguesa e a outra metade, de Matemática, e todos responderam as três questões de escrita, simultaneamente. Os testes foram distribuídos de maneira intercalada nas filas. O aplicador deveria ter experiência em magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Como exposto em nota explicativa publicada pelo Ministério de Educação – MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, os gestores es-

colares tiveram acesso a resultados preliminares por meio de um sistema *online* disponibilizado no portal do INEP, no primeiro semestre do ano de 2014.

Referente à análise de resultados, a metodologia de cálculo de desempenho utilizada é a Teoria de Resposta ao Item – TRI, pois tem o intuito de garantir a comparabilidade entre anos e possibilitar a construção de escalas pedagógicas. Esta metodologia, segundo Santos e Lima (2014), foi adotada pelo INEP a partir de 1995, com o intuito de construir testes e analisar resultados.

Com relação aos resultados finais da ANA 2013, cada escola teve acesso a eles por meio de boletins eletrônicos, a partir de setembro de 2014. Os boletins foram expostos pela distribuição percentual dos alunos da escola por nível de proficiência, porém não houve divulgação de resultados por aluno. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nas áreas já citadas, a avaliação apresenta, em sua primeira edição, as seguintes informações contextuais, a saber: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

De acordo com o exposto, esse artigo pretende apresentar uma visão pedagógica dos resultados do teste de Língua Portuguesa da ANA, dimensão da leitura, da edição de 2013. Para isso, o trabalho organiza-se em três partes: a primeira apresenta o caminho metodológico da pesquisa; a segunda traz a análise dos resultados e, a terceira, por fim, sintetiza os principais achados.

2 Metodologia

"Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico". (TRIVIÑOS, 1987, P. 118). De

ISBN: 978-85-8126-090-7

acordo com a afirmação de Triviños, pode-se dizer que o presente estudo tem natureza qualitativa, pois buscou a interpretação dos dados oriundos dos resultados do eixo de leitura do teste de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Os dados expostos a seguir provêm dos relatórios disponibilizados no Sispacto – Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A tabela utilizada foi a de percentual de alunos por nível de aquisição de leitura do Estado do Ceará e a análise foi realizada considerando os percentuais de acerto dos níveis com maiores índices (2 e 3) e menor índice de desempenho (4).

3 Análise e discussão dos dados

Os testes da Avaliação Nacional de Alfabetização foram construídos com base nas Matrizes de Referência, que contemplam um conjunto delimitado de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, referentes ao ciclo de alfabetização, os quais são passíveis de mensuração em uma avaliação em larga escala.

Neste estudo, a análise realizada limita-se aos resultados das avaliações de Língua Portuguesa, somente do eixo de leitura, do estado do Ceará.

O resultado geral do Estado apresenta os percentuais de crianças categorizadas nos diversos níveis de aquisição das habilidades de leitura, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Percentual de alunos por nível de aquisição da leitura

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Total Estado	20.07 %	32.02 %	35.4 %	12.51 %

Fonte: Relatório Sispacto 2013

Por meio dos dados percentuais visualizados acima, é possível constatar que a maior concentração de alunos avaliados encontra-se no nível 3, com o quantitativo de 35.4 %. Isso significa que este percentual de alunos consegue inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças; localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica; identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo; inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil; inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha; reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Para que o aluno contemple essas habilidades é preciso que o ele possa identificar a ideia do texto, além de conhecer uma diversidade de diferentes gêneros textuais, como tirinha, anedota, fábula. É relevante ressaltar que a habilidade de localizar informação explícita, relaciona-se à localização, pelo aluno, de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas, seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto.

Existe um número significativo de alunos, 32,02%, que se encontram no Nível 2. Esses alunos são capazes de identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete; localizar informações explícitas em textos curtos em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha, texto informativo e narrativo; inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Habilidades mais complexas de leitura, tais como: inferir sentido de palavra em texto verbal; reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; inferir sentido em texto verbal; reconhecer relação de tempo em texto verbal; identificar o referente de pronome possessivo em poema; reconhecer as diferenças e os diversos gêneros textuais são essenciais para que o aluno possa tornar-se mais hábil no processamento do texto, dando-lhe condições de avançar, com menos dificuldades, para as etapas escolares seguintes.

Ressalta-se que o ideal seria que a maior concentração de crianças estivesse entre os níveis 3 e 4. **N**o entanto, no nível 4, tem-se o percentual de apenas 12.51 % de alunos. Tal resultado indica que o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com o intuito de apresentar aos alunos situações cada vez mais desafiadoras, em que possam avançar no desenvolvimento de estratégias leitoras mais complexas. Desse modo, os resultados das avaliações sinalizam necessidades que devem ser atendidas. O planejamento das intervenções pedagógicas precisa passar pela análise desses dados.

É relevante ressaltar que, para a condução das intervenções, faz-se necessário o conhecimento de cada habilidade. Portanto, se o objetivo for incrementar o percentual de crianças no nível 4, é necessário que o professor compreenda o que se espera da criança desse nível. Uma das principais habilidades que a criança precisa demonstrar no teste para ser inserida no nível 4 é a capacidade de inferir sentidos em texto verbal. As inferências, de acordo com Marcuschi (1985, 1989 *apud* FERREIRA; DIAS, 2004, p. 441)

> "[…] são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade

> de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente do autor, no caso do texto escrito, que caracteriza o *leitor maduro* e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente".

Para se realizar inferências adequadas, os autores citados recomendam que o leitor deve lançar mão dos conhecimentos linguísticos e de mundo a fim de "[…] garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais do texto, negociando com o autor os significados plausíveis e permitidos" (MARCUSCHI, 1985, 1989 *apud* FERREIRA; DIAS, 2004, p. 441).

De acordo com o exposto, conclui-se que essa habilidade resulta de um processo de construção de diversas outras habilidades da competência leitora, as quais necessitam ser exercitadas pelas crianças.

Esses desafios da leitura estão presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, norteadores para as ações pedagógicas. Os PCN de Língua Portuguesa foram elaborados a partir das reflexões que buscam incorporar novas ideias de ensino em que o uso da língua seja o ponto de partida e de chegada para a aprendizagem: "[…] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos" (BRASIL, 1998, p. 19).

4 Conclusões

A análise realizada sobre os resultados percentuais da avaliação de leitura da ANA, no ano de 2013, do Estado do Ceará, mostrou que a maior concentração dos alunos está no nível 3

ISBN: 978-85-8126-090-7

(35,4%), porém, 32,02% das crianças cearenses ainda estão no nível 2 da escala de desempenho da leitura, percentual bem aproximado ao que aparece no nível 3.

O nível 4, que compreende crianças com melhor desempenho da competência leitora, mostra resultados com baixo percentual (12,51%), indicando que, ao final do 3º ano, as crianças do Ceará ainda demonstram grandes dificuldades nas habilidades mais complexas da leitura.

Essa breve análise aponta para grandes questionamentos das políticas de formação do Ceará, pois de acordo com documentos oficiais do estado, a meta do PAIC é alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, os resultados da ANA sinalizam para um alerta sobre essa meta, pois deve-se fundamentalmente indagar: o que o Ceará considera como "alfabetizar"? Ter clareza desse conceito é fundamental para alinhar aspectos teóricos e práticos no delineamento da política de formação. É importante considerar que, a partir da década de 1990, quando o conceito de letramento se tornou mais presente e necessário ao processo de alfabetização, os padrões estabelecidos para designar o alfabetizado, na maioria dos países do Terceiro Mundo, constituem-se do ler e do escrever, fazendo uso social da leitura e da escrita.

O teste da ANA, analisado nesse estudo, revela, pois, que na dimensão da leitura, as crianças cearenses demonstram dificuldades nas habilidades mais complexas, o que prejudica, sobremaneira, o exercício social dessa competência.

Ler, no sentido pleno da palavra e do conceito, não se limita às habilidades mais básicas presentes nos níveis 1 e 2 da escala da ANA. Há mais crianças nos níveis 1 e 2 (52,72%) do que nos níveis 3 e 4 (47,91%), ao final do 3º ano. Desse modo, os resultados indicam a necessidade de rever as ações do PAIC, referentes à política de formação dos professores alfabetizadores.

Referências

BONAMINO, A. M. C.; OLIVEIRA, L. H. G. *Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica.* Linhas Críticas, v. 19, n. 38, p. 33-50, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, Distrito Federal, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília, 1998.

_____. *Portaria Nº482*, de 07 de junho de 2013. Publicada no DOU Nº 109, de 10 de junho de 2013. p. 17. Disponível em <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>.

_____. *Portaria n° 867*, de 4 de julho de 2012. Publicado no DOU de 5 de julho de 2012. p. 22. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013.* Nota explicativa.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico.* Brasília, 2013.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M.G.B.B. A Leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51, p. 551-572, 2012.

PEREIRA, D. B. *Políticas públicas avaliativas e programa de formação docente: algumas inquietações.* Monografia (Especialização

ISBN: 978-85-8126-090-7

Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Leopoldo – RS, 2013. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1079 38 >. Acesso em: 10 maio 2015.

SANTOS, A. V. F.; LIMA, L. T. S. *Políticas públicas em educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo.* Espaço do currículo, v.7, n.3, p.456-474, 2014.

SILVA, M. M. M.; SANTIAGO, A. L. B. Da universalização à qualidade do ensino: desafios da alfabetização. *Revista Aleph*, nº 22, p. 157-173, 2014.

AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

VALE, Silvia Fernandes do
Doutoranda em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza. E-mail: sfvale@hotmail.com

MACIEL, Regina Heloisa
Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza. E-mail: reginaheloisamacial@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar as vivóncias e os impactos da avaliação externa no cotidiano do professor das séries iniciais do ensino fundamental de uma cidade do interior do nordeste brasileiro, com ênfase nos professores cujas turmas foram submetidas à Prova Brasil. A abordagem metodológica é qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com quatro professores da educação básica de uma escola municipal que, desde 2007, apresenta um dos melhores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da cidade. Os resultados indicam que os professores acreditam que a avaliação externa gera indicadores para a melhoria da educação e produz *status* para a escola. Em contrapartida, é fonte de tensão. Constatou-se que a avaliação externa influencia a prática docente, ditando o currículo a ser trabalhado, visto que os professores procuram se ater aos conteúdos contemplados nas avaliações externas, além de treinarem os alunos para a realização dos exames, para que a escola possa atingir o índice estabelecido como meta.

Palavras-chave: Professor. Avaliação externa. Trabalho.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This study investigates the experiences and impacts of the external evaluation in the everyday life of initial series of elementary school teachers' in an inner city of Northeast Brazil, with emphasis on teachers whose classes were submitted to *Prova Brazil*. The methodological approach is qualitative. The data were collected through interviews with four basic education teachers of a municipal school that, since 2007, has one of the best IDEB (Basic Education Development Index) of the city. The results indicate that teachers believe that the external evaluation generates indicators for improved education and produces status for the school. On the other hand, it is a source of tension. It was noted that the external evaluation influences the teaching practice, dictating the curriculum to be worked, since teachers tend to stick to the content covered in the external evaluations, in addition to training the students to carry out the examinations for the school to achieve the established target index.
Keywords: Teacher. External evaluation. Work.

1 Introdução

Desde a década de 1990, as avaliações externas em larga escala fazem parte do cenário da educação brasileira. Com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, essas avaliações pretendem verificar os efeitos do tipo de ensino adotado nas escolas sobre os alunos (SOARES; ALVES, 2013), de tal forma que os índices gerados por elas possam servir para a elaboração de políticas públicas educacionais, para o financiamento da educação e ser um meio de informar a população sobre a qualidade da educação das diferentes escolas (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – é um dos indicadores gerado, em âmbito federal, para avaliar o ensino básico. Operacionalizado em 2007, o IDEB é auferido a cada dois anos e calculado com base no desempenho dos estudantes na Prova Brasil – instrumento padronizado, aplicado nas turmas de quinto e nono anos, baseado no conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática – e pelas taxas de aprovação. O objetivo do governo federal é que o país atinja a nota seis nesse índice até 2022 – correspondente, segundo o documento referente à sua implantação, à qualidade do ensino de países desenvolvidos (BRASIL, 2008). Assim, para que o IDEB da escola cresça, é preciso que seus alunos aprendam esses conteúdos específicos de forma satisfatória para se sair bem na prova e que a escola apresente um índice de aprovação adequado.

Nessa perspectiva, os gestores públicos mobilizam-se para melhorar os indicadores do IDEB, especialmente a taxa de aprovação e o desempenho dos estudantes na prova nacional. Dentre as iniciativas, estão políticas de premiação, com bonificação e

ISBN: 978-85-8126-090-7

repasse de verbas agregado aos resultados conforme as metas estabelecidas (MACEDO, 2011). Na cidade aqui estudada, a política de premiação de escolas e profissionais da educação se iniciou em 2011, com a promulgação da Lei de Responsabilidade Educacional (MOSSORÓ, 2010). O município premia alunos do quinto e nono anos de cada escola que obtiverem os melhores desempenhos escolares e oferece premiação e honrarias aos professores (14º salário) e aos demais profissionais do segmento educacional (gestor, secretário, etc.). Essas premiações estão atreladas ao desempenho dos alunos na Prova Brasil, que deve estar acima da média esperada, além da escola apresentar índices de aprovação, alfabetização, evasão, etc. adequados às metas estabelecidas no Mapa Educacional. Ademais, o município laureia as escolas que apresentarem as maiores notas no Dossiê – Prêmio Escola de Qualidade, entre outras.

Assim, para se conseguir atingir as metas estabelecidas, são necessários esforços que, a cada ano, tendem a aumentar, uma vez que os índices em que se baseiam as premiações, tendem, também, a crescer. Nesse sentido, novas exigências são impostas ao professor e, consequentemente, suas condições de trabalho e prática pedagógica são transformadas, colocando sobre o profissional a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno, criando uma pressão para um bom desempenho na avaliação externa (VIEIRA; FERNANDES, 2011).

Inúmeras críticas foram feitas a esse modelo de avaliação externa (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013; ARAÚJO, 2013; CARVALHO, 2007; COELHO, 2008; COUTINHO, 2012; FRANCO, 2001; FREITAS, 2007; LOCATELLI, 2002; VIANA, 2013). Questiona-se, sobretudo, a resultante comparação entre escolas, feita por meio de uma avaliação que não leva em conta o esforço real, com total desconsideração das particularidades de cada uma. Além disso, a avaliação não mensura e não se

aprofunda nas deficiências dos métodos adotados pelos professores ou sistemas de ensino, bem como as condições e organização do trabalho onde se desenvolve a prática do professor. O sistema promove a competição, nem sempre saudável, entre as escolas da mesma rede de ensino, levando a certa homogeneização e minimização dos currículos e conteúdos que passam a se basear, apenas, naquilo que é solicitado na referida prova. Por fim, são citados, também, como deficiências desse tipo de avaliação, os impactos sobre o professor, que se sente pressionado a atingir as metas estabelecidas por gestores e secretarias.

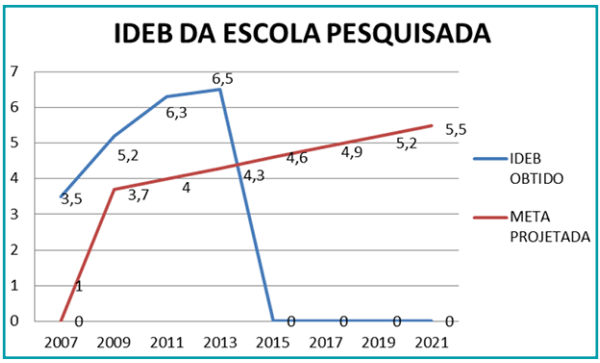
De acordo com Araújo (2013), todo processo de avaliação sempre gera impactos, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educativo e, nesse processo, o professor é o protagonista. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de investigar as vivóncias e os impactos da avaliação externa na atividade do professor das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Mossoró-RN.

2 Procedimentos metodológicos

Considerando a natureza do problema, optou-se por uma pesquisa qualitativa que permitisse investigar as percepções dos professores submetidos a esse processo, dentro do enquadre de um estudo de caso. Foi escolhida, para a realização da pesquisa, uma das escolas municipais da periferia da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, frequentada por crianças provenientes de famílias de baixa renda e com escolaridade mínima, atendendo à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O edifício da escola é alugado e apresenta problemas de estrutura física. Apesar disso, desde 2007 a escola se destaca pela elevação do seu IDEB (Gráfico 1).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 1 – Índices do IDEB do primeiro segmento do Ensino Fundamental



Foram entrevistados quatro professores dessa escola, selecionados entre aqueles que já tinham tido experiência com turmas avaliadas pela Prova Brasil nas séries iniciais do ensino fundamental (5º ano). Todos os entrevistados possuem graduação em pedagogia e pós-graduação em áreas afins, com mais de 20 anos de docência.

A pesquisa se deu em dois momentos: no ano de 2013, logo após a aplicação da Prova Brasil, e no início do ano letivo de 2015, ano de aplicação da avaliação externa. A coleta de dados ocorreu na própria escola, por meio de entrevistas[1] individuais com uma única questão disparadora: Fale sobre a influência da avaliação externa (Prova Brasil) no cotidiano do professor. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para a obtenção dos resultados, classificando-se as falas dos professores em categorias (ROECH, 2009).

[1] O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza – UNIFOR (Protocolo nº 111.584/2012).

3 Resultados e discussões

3.1 Pontos considerados positivos

• **Melhoria do ensino**

Parece ser unânime, entre os professores entrevistados, que o sistema de avaliação externa contribui para a qualificação e melhoria do ensino. Destacam que a Prova Brasil proporciona uma avaliação do trabalho pedagógico por permitir uma "autoavaliação para aqueles professores que estão em escolas onde não atingiu o IDEB esperado" (P1). Acreditam, também, que o IDEB é um índice que avalia o trabalho do professor, "porque quando o aluno tira uma nota baixa, isso está refletindo o nosso trabalho" (P3).

• **Novas atividades e práticas**

O trabalho em equipe, como a criação de uma rede apoio, é evidenciado na fala dos professores, como resultado das avaliações externas. A escola procura desenvolver o trabalho em equipe, envolvendo todos os professores do quinto ano em atividades específicas. Provas simuladas no decorrer do ano letivo para preparar o aluno para Prova Brasil é outra estratégia considerada positiva pelos professores: "Durante o ano, são preparados vários simulados com questões retiradas de avaliações anteriores e, aos poucos, a gente vai preparando nosso aluno." (P4). As provas são consideradas diagnósticas e foram introduzidas a partir da inserção da avaliação externa: "a gente está sempre fazendo diagnóstico através dos simulados, vendo o que o menino sabe e focando em cima daquilo que ele está com mais dificuldade. Antes, a gente fazia apenas teste de sondagem." (P3).

Outro ponto positivo citado diz respeito à mudança de atitude do aluno diante da leitura. Um dos professores expressou que a

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliação externa é uma oportunidade de reforçar nos alunos aqueles conteúdos que são base para as demais aprendizagens, como por exemplo, a leitura, fator determinante para melhorar o desempenho do aluno na Prova Brasil. Fala o professor que "antigamente, nossos alunos não liam por prazer, eles liam por obrigação, quando o professor obrigava. Hoje, tem aluno que come livros, porque o professor incentiva diariamente o gosto pela leitura." (P1).

• **Ser vitrine**

Os professores expressaram satisfação com a existência do índice, pois a ampla divulgação do IDEB na mídia é motivo de orgulho, como explica a professora: "eu fiquei feliz, porque senti que nós estávamos trabalhando no caminho certo, no caminho certo mesmo…, me senti orgulhosa" (P2). É claro que aqui está se focalizando uma escola que tem obtido altos índices nas avaliações ao longo dos anos.

O *status* que o resultado do IDEB pode ocasionar no meio educacional também foi citado como um aspecto positivo. Com a divulgação dos resultados do IDEB, toda a sociedade toma conhecimento das escolas que apresentaram melhor desempenho. Consequentemente, essas escolas ganham credibilidade na população. No início do ano letivo, as escolas que apresentam melhor IDEB enfrentam o problema de filas da população à procura de uma vaga, por acreditar que o trabalho desenvolvido na escola seja de qualidade. Segundo o relato de uma professora:

> Duas mães me disseram que colocaram seus filhos aqui porque sabem que o IDEB dessa escola é muito bom. Então, a população também sabe que, quando a escola tem um IDEB bom, é porque a escola é de qualidade, então eu acho positivo […], aprende o professor, aprende o aluno e aprende a família, porque a família também se preocupa em colocar o aluno para estudar. Eu acho muito positivo. (P1).

O alto IDEB da escola é também reconhecido pelos colegas da rede municipal de ensino. Ao encontrar os colegas, normalmente se pergunta em qual escola ele está trabalhando e, em seguida, são feitos comentários. Relata a professora: "Ah, você trabalha onde? Qual escola? Escola tal? O IDEB de lá é tal…" (P1). Desse modo, percebe-se que a cultura da avaliação está sedimentada entre os professores. A imagem da escola, proporcionada pela avaliação, desperta o interesse de alguns professores em trabalhar na instituição, como relata a professora: "Sua escola tem um IDEB excelente. Tem vaga para professor por lá? Como vocês conseguem uma nota alta?" (P4). Esse interesse pode estar atrelado, é claro, à existência das premiações.

Vieira e Fernandes (2011), criticando a avaliação externa como o principal instrumento de controle do Estado sobre a educação e seus resultados, pontuam que, infelizmente, essa avaliação estimula a competitividade entre as escolas e provoca tensões e competitividade por melhores resultados. Isto pode ser percebido na fala de uma das professoras que trabalhava em duas escolas, uma com IDEB alto e outra, com baixo: "Quando eu trabalhava nas duas escolas, percebia a diferença do tratamento. As portas eram fechadas na cara das pessoas que iam da escola que tinha baixo IDEB, enquanto que da outra não eram fechadas." (P1).

3.2 Pontos considerados negativos

- **Tensão emocional**

A tensão emocional vivenciada pelos professores quando são convidados a trabalhar com as turmas que serão avaliadas foi mencionado de forma negativa. A tensão é bastante marcante no relato da professora: "eu me sentia muito pressionada em ter que trabalhar aquelas habilidades focadas na Prova Brasil,

ISBN: 978-85-8126-090-7

produzir um bom resultado, eu me sentia muito pressionada…" (P2). Esse sentimento foi evidenciado também por outra professora, quando relata sua preocupação em continuar elevando o IDEB da escola:

> […] quando me ofereceram o quinto ano, pensei…, Jesus!!! Que desafio, manter um IDEB de 6,5 é um grande desafio. […] foi um grande desafio, foi realmente um grande desafio, por mais que a gente não trabalhe apenas porque é ano de Prova Brasil, a gente vai se preocupar mais, mesmo que não queira, a preocupação é maior. (P1).

A tensão vivenciada pelos professores parece ser consequência direta da carga de trabalho decorrente das inúmeras atividades que desenvolvem no ano da aplicação da avaliação externa. Uma das professoras afirmou que não é a avaliação externa que provoca a sobrecarga de trabalho, mas as outras atividades. Diz a professora que, "tem que dar conta da avaliação, a gente tem que dar conta, então a gente coloca como prioridade,… aí chega com o projeto de paraquedas, como esse dos nutrientes,… quando a gente já está envolvida noutras coisas" (P3). O que se percebe aqui é uma visão distorcida em relação às prioridades. No seu discurso, não há nenhuma consideração sobre o valor das atividades propostas, apenas a constatação de que a Prova Brasil é que estabelece as prioridades.

Expressa outra professora que, atingir o IDEB desejado, lhe custa muito esforço e dedicação, pois diariamente tem que "planejar, explicar conteúdos, desenvolver atividades, retomar os conteúdos que os alunos não aprenderam, estimular as crianças a estudarem, aplicar e corrigir os simulados, elaborar, aplicar e corrigir provas, etc." (P4). Esta fala evidencia como a avaliação leva a mudanças na organização do trabalho do professor, criando novas exigências e competências, e aumentando a sua carga de trabalho, uma vez que o importante é o alcance das metas, o

que pode desencadear estresse e prejudicar a saúde dos professores (VALE; MACIEL, 2013).

A tensão aumenta no dia da aplicação da Prova Brasil, especialmente pelo fato de o professor não participar da aplicação. Como relata o professor: "tenho medo, medo de eles errarem besteira, pois na aplicação do simulado eles erraram, por falta de leitura, eles erraram besteira, então assim, a ansiedade e o medo disso ocorrer também na aplicação da Prova Brasil" (P1). Percebe-se, portanto, a insegurança do professor quanto ao desempenho dos seus alunos na avaliação, gerando tensão.

O fato de não poder acompanhar seu aluno na aplicação da avaliação e nem de participar dela são vistos também como geradores de tensão. "É como se a gente não existisse nesse momento. E aí, você deixa seus alunos lá, nas mãos de outras pessoas, e elas que vão conduzi-los." (P1). Esses fatores são desencadeadores também de insatisfação, visto que o professor não tem o direito, sequer, de ver as avaliações. "A gente é convidada a se retirar da sala, como se não fosse ninguém. Uma vez, eu pedi só para olhar a avaliação, elas disseram que era proibido, […] fico indignada como se dá esse processo" (P4). Para Marchesi (2008), as emoções mais evidenciadas pelos professores estão relacionadas às metas ou aos projetos pessoais, e quando eles não conseguem atingir seus propósitos, acabam sentindo impotência, frustração, ansiedade, raiva, culpa e outras emoções negativas.

• A questão da aderência aos descritores da Prova Brasil

A avaliação parece estimular os professores entrevistados a focarem os conteúdos avaliados na prova e, segundo eles, o resultado reflete o seu trabalho, como destaca a professora "a avaliação trouxe mais cuidado em relação aos alunos realmente dominarem aqueles conteúdos, porque ninguém quer tirar uma nota baixa" (P3).

ISBN: 978-85-8126-090-7

O currículo materializado na escola é respaldado pelas matrizes de referência das avaliações externas que prescrevem os saberes a serem avaliados, mais conhecidos como habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática. Essa diretividade pode ser interpretada como uma resposta pragmática às pressões que as avaliações externas exercem sobre a instituição (COUTINHO, 2012) e, consequentemente, a formação humana, cidadã, ética e moral não são mais o objetivo principal dos processos formativos desenvolvidos pelas escolas (SANTIAGO, SOUZA, VERÍSSIMO, SILVA, SILVA, 2013), mas sim o "tirar uma nota alta" no IDEB.

Assim, também parece haver uma perda de autonomia da escola em selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, em função de uma reestruturação curricular com base nos descritores da Prova Brasil (MESQUITA, 2011; VIEIRA; FERNANDES, 2011). Nessa mesma linha, destaca Araújo (2013) o controle do currículo, que tem como consequência o engessamento da ação do professor em sala de aula, pois este deve desenvolver suas atividades nos moldes determinados pelas avaliações externas, embora isto não tenha sido pontuado pelos professores entrevistados com um aspecto negativo das avaliações, pelo contrário, o importante é tirar uma alta nota, mesmo que, para isso, ele tenha que se ater apenas a esses conteúdos.

De acordo com Saviani (2009), o IDEB, quando comparado a outros mecanismos de avaliação, apresenta avanços, no entanto, somente a aplicação desse índice no contexto educacional não se configura uma melhoria na qualidade da educação básica do país. Esse índice, visto apenas como quantidade, permite que ações se voltem, principalmente, para as redes e escolas públicas mais precárias, onde estão centrados os maiores problemas da nossa sociedade.

Chirinéa e Brandão (2015) destacam que os resultados da avaliação externa podem ser analisados a partir de duas vertentes antagônicas. A primeira considera os resultados de desempenho como norteadores de políticas de melhoria da qualidade, tendo em vista a prática de uma autoavaliação da própria escola. A segunda vertente é considerar o conteúdo da Prova Brasil como currículo oficial. Nessa perspectiva, os professores ensinarão aos seus alunos os conteúdos contemplados nas avaliações externas, além de treiná-los para a realização dos exames. Nessa mesma linha de pensamento, Casassus (2009) destaca o perigo diante da possibilidade da redução dos currículos às áreas e tópicos contidos na avaliação padronizada, estimulando o professor a trabalhar em sala de acordo com as questões da Prova Brasil, para os alunos conseguirem um melhor resultado e a escola, um melhor IDEB.

4 Considerações finais

Os resultados obtidos nas entrevistas com os professores mostram que as avaliações externas, incorporadas no meio educacional, trazem uma nova lógica ao trabalho dos professores, controlando indiretamente sua ação, por meio das metas traçadas e dos descritores da Prova Brasil. Isto parece levar, de fato, a uma padronização do currículo de ensino e fixá-lo no mínimo possível, visto que as propostas da escola são organizadas em função da avaliação externa.

Apesar disso, todos os professores entrevistados manifestam aceitação à política de avaliação, posicionando-se positivamente diante de tal iniciativa e acreditando que essa política contribui para melhoria da qualidade do ensino. Isto pode estar relacionado ao fato de os gestores educacionais estarem usando

ISBN: 978-85-8126-090-7

os resultados como mecanismos para concessão de incentivos e sanções às escolas. O argumento é que se pretende, assim, mobilizar profissionais e alunos a buscarem melhores resultados nas avaliações e, de certa forma, aumentar a responsabilização da comunidade escolar, em especial, do professor, pelas metas estabelecidas verticalmente. Por outro lado, essa responsabilização pode se refletir em maior carga de trabalho e tensão nos professores que buscam dar conta dos altos índices e metas estabelecidos que, por sua vez, não levam em consideração as condições específicas de cada escola.

Vale ressaltar que, por ser uma escola de IDEB elevado no município, os professores vivenciam impactos negativos com a política de avaliação externa, como tensão em se responsabilizar para atingir as metas propostas, sobrecarga de trabalho em virtude das inúmeras atividades que têm a desenvolver para preparar as crianças para essa avaliação, e a perda da autonomia em função de um currículo a seguir.

Ao relatar alguns impactos que as avaliações externas vêm provocando na organização do trabalho do professor, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a autorreflexão dos gestores, na perspectiva da reorganização do trabalho pedagógico e com vistas à melhoria da qualidade da educação brasileira.

Referências

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, Dec. 2013.

ARAÚJO, I. A. de. Avaliação da educação básica: repercussões, tensões e possibilidades no currículo das escolas de periferia urbana. *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 1, p. 107-120, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*: Relatório Nacional 2007. Brasília: MEC, 2008.

MOSSORÓ. Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, Lei de Responsabilidade Educacional. *Jornal Oficial de Mossoró*, Mossoró, ano IV, n. 75-A, p. 1-3, 2011.

CARVALHO, J. S. F. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. *Estud. av.* São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, 2007.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v.16, n.59, p. 229-258, 2008.

COUTINHO, M. S. *Avaliação externa e currículo*: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.

FRANCO, C. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, p.127-1.333, 2001.

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

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.25, p. 3-21, 2002.

ISBN: 978-85-8126-090-7

MACEDO, S. D. de. *Gestão pedagógica em tempos de Ideb*. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores:* competência, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2011.

ROECH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*: guia para estágios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTIAGO, J. V.; SOUZA, L. N.; VERÍSSIMO, M; SILVA, M. A.; SILVA, M. D. O. As políticas de avaliação sistêmica em um modelo de estado gerencial: implicações para a avaliação da aprendizagem. *Revista Intersaberes*, v. 8, n. 16, p. 15-58, jul.- dez. 2013.

SAVIANI, D. PDE – *Plano de Desenvolvimento da Educação:* Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e município na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013.

VALE, S. F do.; MACIEL, R. H. *Autonomia*: reflexos da contemporaneidade na atividade docente. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza. 2013.

VIANA, H. M. Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa, *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 100-105, 2013.

VIEIRA, R. A.; FERNANDES, C. P. Políticas de avaliação externa: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Revista Educação em Perspectiva*, v. 2, n. 1, 2011.

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE PROVAS DISCURSIVAS: DO ENGESSAMENTO ÀS POSSIBILIDADES

MOREIRA, Simone Araújo
UFF

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os critérios de correção de provas discursivas utilizados por diferentes professores no Ensino Fundamental II. Os sujeitos participantes foram professores e alunos de um Colégio Particular em Niterói – RJ, e o trajeto metodológico seguiu uma abordagem qualitativa. O objetivo geral foi o de criar espaços de planejamento coletivo para os professores, propiciando discussões que favorecessem o alinhamento dos critérios de correção de provas discursivas. Para as tomadas de decisão, foram analisados documentos (provas), houve conversas informais com os alunos e com os professores, além de reuniões pedagógicas. O referencial teórico priorizou estudos da Didática, da Avaliação como processo formativo e a Formação Docente Continuada, o que tornou possível a discussão entre os professores sobre os diferentes critérios de correção que adotavam em um mesmo instrumento. Novos procedimentos passaram a fazer parte do cotidiano desse colégio em virtude da necessidade de situar a correção como ato vinculado à avaliação formativa.

Palavras-chave: Critérios de correção. Avaliação. Formação continuada.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This research aimed to study the correction criteria of discursive evaluations used by different teachers in elementary school. The participating subjects were teachers and students from a private school at Niterói – RJ, and the methodological path followed a qualitative approach. The overall goal was to create collective planning spaces for teachers, providing discussions favoring the alignment to corrections criterias used in discursive evaluatios. For decisio-making, documents were analyzed (evidence), there were informal conversations with students and teachers, and pedagogical meetings. The theoretical referential prioritized studies of didatics, the evaluation as a formative process and the continuing teacher training, which mada possible some discussions among teachers about the different corrections criterias used in a single instrument. New procedures have become part of everyday life of this school because of the need to place the correction process as an act linked to the formative evaluation.

Key words : Correction criteria. Evaluation. Continuing education

1 Introdução

No Ensino Fundamental II, as provas discursivas constituem, de modo geral, instrumento avaliativo inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Abrahão (2008), "É muito forte o interesse dos professores em ter nas mãos algo concreto para que possam avaliar e emitir juízos acerca da produção dos estudantes." (ABRAHÃO, 2008, p. 247). Porém, se para exercer essa prática identifica-se a necessidade de estudos teóricos no campo da avaliação, igualmente torna-se imprescindível trazer à discussão os princípios da didática como aporte indispensável para se repensar a prática da correção e sua relação com a aprendizagem.

Por entender a correção nas dimensões do ensinar, do aprender, do pesquisar e do avaliar, situou-se tal prática, no Ensino Fundamental II, como uma das ações docentes que mais contemplam esse processo. Nessa lógica, ao corrigir, o docente ensina, aprende, pesquisa e avalia, ao mesmo tempo em que esses processos também ocorrem com os alunos. Trata-se de uma ação que, repleta de possibilidades, aponta para o avanço da aprendizagem por intermédio da problematização.

Todavia, se forem problematizados muitos dos princípios que caracterizam uma "boa correção", na perspectiva de alguns professores, é possível chegar à conclusão de que se trata de uma prática estandardizada, constituída a partir de muitas perpetuações empíricas. Essa premissa pode ser confirmada ao comparar a correção de uma mesma questão discursiva por diferentes professores diante de um mesmo erro, momento em que as considerações podem ser diferentes. Percebe-se que cada um corrige a partir do que interiorizou em suas próprias vivências, quer seja como aluno, quer seja como professor. Em uma expressão matemática, por exemplo, há quem sustente que somente a resposta

ISBN: 978-85-8126-090-7

certa pode ser considerada, enquanto outros defendem o desenvolvimento como parte do produto final, portanto, passível de pontuação separada da resposta final. Fica a critério de cada um.

Ainda no campo empírico, constata-se que a forma de corrigir, de modo geral, não está sustentada por uma lógica a serviço da avaliação formativa, mesmo que estejam "em nome da aprendizagem", como afirmam alguns professores. Não raro, dentro de um mesmo componente curricular e numa mesma série/ano, professores utilizam critérios diferentes para corrigir um mesmo instrumento avaliativo. Esse procedimento tem suscitado, nos alunos, questionamentos acerca da coerência das notas e das observações registradas pelos professores.

Importante ressaltar que procedimentos, como os supracitados, não têm origem nas licenciaturas, assim como não são resultantes de uma conclusão coletiva da equipe docente em questão. Aliás, os procedimentos pouco são discutidos nos cursos de graduação ou nos encontros de formação docente continuada, como técnicas de ensino e recurso de avaliação numa perspectiva formativa. Nesse sentido, convém destacar a importância dos estudos didático-pedagógicos atuais para tornar, segundo Rangel (2005, p. 7), "[…] o conhecimento acessível à compreensão e, portanto, à elaboração e à (re)construção pelo aluno, pretendendo-se, sobretudo, que o ensino se realize para que haja aprendizagem".

A partir dessas considerações iniciais, buscaram-se respostas para ir ao encontro da questão considerada aqui como central:

– *Qual é o impacto da falta de alinhamento nos critérios de correção de exercícios e provas na aprendizagem dos alunos?*

Se partirmos de depoimentos isolados, sem tensionar um pensamento coletivo, é comum ouvir justificativas dos docentes quanto aos *combinados* que fazem com suas turmas para validar

as diferenças entre professores de uma mesma série, utilizando-se do mesmo instrumento. Tais *combinados*, na verdade, consistem em entendimentos do professor acerca de como deve corrigir determinada questão e o que deve priorizar nas respostas dos alunos. Isso faz refletir sobre a relação de poder que se estabelece nessa prática, a falta de articulação entre o grupo e a necessidade de manter o assunto na pauta da formação docente continuada.

É nesse sentido que, também, se faz necessário questionar:

– Os professores percebem a correção como prática estandardizada ou como prática que possibilita regular as aprendizagens dos alunos?

– Como os alunos percebem as correções feitas (feedbacks) por seus professores?

Essas questões motivaram a busca pelo entendimento do objeto de estudo, resultando no Plano de Atuação que delinearam as etapas da pesquisa. Considerando o aspecto empírico, a seção *Considerações Finais* contém reflexões e contribuições coerentes com as análises dos dados obtidos.

2 Referencial teórico

A correção de provas discursivas é uma prática inerente ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, cabe pensá-la na função avaliativa, para melhor compreender os possíveis impactos dessa ação nas construções internas dos alunos.

Para situar a prática da correção de exercícios e provas como processo avaliativo, na função formativa, considera-se oportuno reportar um dos conceitos sustentados por Perrenoud (1999, p. 78), que define a avaliação formativa como "[...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo". Essa consi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

deração amplia a compreensão acerca do instrumento utilizado, bem como acerca de suas finalidades.

Em um sentido prático, Afonso (2009) observa que tal processo formativo pode ser realizado por meio de uma pluralidade de métodos e técnicas, os quais vão desde os recursos que auxiliam o acompanhamento do professor e os registros do progresso do aluno até as diferentes formas de interação pedagógica.

Fernandes (2006, p. 29), que também contribui com esse debate, considera que:

> A construção de uma teoria de avaliação formativa deve assentar numa sólida base de investigação empírica que nos ajude a compreender questões tais como as relações entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhes são propostas, as relações entre o *feedback* e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e interagem a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Partindo desses princípios, é possível afirmar que a prática da correção pode e deve ser utilizada como processo avaliativo na função formativa, pois contempla as dimensões descritas pelos autores citados, nos seguintes aspectos:

1. É um processo que possibilita obter informações sobre as aprendizagens dos alunos;
2. É um processo que possibilita planejar a ação dos professores na previsão das atividades e na regulação das aprendizagens;
3. É um processo que contribui com a interação professor-aluno, com especial destaque aos níveis do *feedback* e aos estudos de Vigotski (2007) sobre as zonas de desenvolvimento.

Nessa dimensão, a prática da correção extrapola a estreita análise da dicotomia erro/acerto. Portanto, a qualidade do *feedback* precisa estar comprometida com a conscientização dos alunos acerca das suas diferenças entre o estado real e o que pretendem alcançar. É a partir desse entendimento que os alunos podem trabalhar para reduzir ou eliminar essas diferenças. Paralelo a isso, é nas interações professor-aluno e aluno-aluno que as possibilidades de avanços significativos acontecem. Durante uma correção em sala de aula, quer seja de exercícios, quer seja de provas, a qualidade da interação entre esses sujeitos é de extrema relevância para avanços significativos.

Nesse ponto, cabe ressaltar que esse processo, de modo geral, ainda se encontra restrito nas salas de aula do Ensino Fundamental II. A dinâmica de interação parte para um cunho comparativo de notas e respostas, por parte dos alunos, em vez de privilegiar as trocas. A partir das trocas de ideias, os alunos poderiam trabalhar os complementos, as compreensões as ampliações do conhecimento.

Além disso, consolida-se o entendimento da correção com propósito de avaliação formativa que, para Perrenoud (1999, p. 111), desempenha o papel de "[…] dispositivo que favorece uma regulação contínua das aprendizagens". Trata-se de uma modalidade que propõe, portanto, uma otimização entre a avaliação e as intervenções.

É necessário pensar as intervenções e os *feedbacks* não como forma de elevar os índices de respostas certas, mas, sim, de promover possibilidades de avanços nas aprendizagens. Durante as correções, os professores têm a oportunidade de interagir com os dados que os alunos apresentam – orais, comportamentais ou escritos – utilizando-se de diversos recursos. Sinalizações postas que não dialogam com os alunos não têm significado para

ISBN: 978-85-8126-090-7

eles. Ademais, entregar uma prova corrigida sem que os sujeitos tenham a oportunidade de questionar ou dialogar gera, normalmente, muita insatisfação e incompreensão entre eles.

É nesse sentido que Vigotski (2004, p. 143) observa que "[…] nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção". Essa observação é um convite a refletir sobre os impactos da correção nas aprendizagens dos alunos, quando estes se sentem injustiçados pelos critérios utilizados pelos professores. A falta do entendimento pode levá-los a desenvolver aversão ao professor ou mesmo à matéria em questão.

Por que professores, diante de um mesmo instrumento, sustentam seus critérios com lógicas diferentes? Os critérios não deveriam ser discutidos e alinhados?

Essas perguntas suscitam pesadas discussões entre os professores. Presos ao estreito espaço de suas experiências, cada um defende o seu ponto de vista como sendo o mais correto. Além disso, quando se discute a possibilidade de alinhar os critérios de correção, muitos recuam por se entenderem diante do risco do *engessamento.* Transitar no campo das diversas possibilidades de respostas, analisando-as em equipe, passa a ser confundido como estreitamento das opções, e a situação acaba assumindo condições polarizadas: ou se combinam os critérios de correção e os professores não aceitam nada além do que fora combinado, ou, ao contrário, valerá o que cada um achar que deve ou não valer, ainda que as considerações gerem controvérsias.

Para exercer a prática da correção de provas, numa perspectiva formativa e construtivista, métodos e técnicas deveriam estar compatíveis com essa finalidade. Dessa forma, garantiriam o propósito de que os alunos compreendessem e adotassem, por exemplo, parâmetros de normas cultas de redação, a partir das correções, bem como parâmetros de raciocínios, conceitos e processos adequados a cada componente curricular.

Por fim, entende-se que as entrelinhas dessa prática, e suas complexidades, são repletas de fatores subjetivos. As formas como as professoras procedem e como os alunos percebem essas correções com critérios diferenciados podem produzir, caso não se encaminhem com propósito formativo de contribuições às aprendizagens, uma noção equivocada sobre os objetivos que a caracterizam, já que se trata de um processo avaliativo. Por que "dois pesos e duas medidas"?

Diante da complexidade do tema, ao contemplar as diferentes perspectivas, apresentam-se, a seguir, alguns apontamentos da Didática com o intuito de proporcionar uma análise dos critérios de correção de exercícios e provas do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, vale considerar apontamentos de Perrenoud (1999), quando afirma que as regulações do ensino e da aprendizagem devem ir ao encontro do diagnóstico e não de um objetivo preestabelecido pelos professores. Se o que se pretende é uma aprendizagem significativa, seria coerente aproveitar ao máximo as situações de correção para promover o exercício do pensar. De que valeria um diagnóstico se não promovesse, de fato, uma ação apropriada?

Cabe ressaltar, porém, que as concepções que se têm de aprendizagem são relevantes nesse processo. A partir do que se entende por aprendizagem, a avaliação assumirá papéis condizentes. Abrahão (2008), que defende a avaliação formativa, sinaliza para a importância do modo dialógico para a construção do conhecimento, o que pode ser perfeitamente aplicável a uma situação de correção.

Pesquisas realizadas sobre as experiências dos professores respondem a perguntas como "Por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula?" (NÓVOA, 2007, p. 16). Tais pesquisas consideram vários elementos que consolidaram rotinas e com-

ISBN: 978-85-8126-090-7

portamentos docentes para além de suas formações. Na mesma direção, estudos de Tardif e Lessard (2012) e Perrenoud (1999) comprovam que esse fenômeno também é observável nas formas como professores avaliam os alunos. O que priorizam, ao corrigir um exercício ou uma prova, muito tem a ver com seus conhecimentos empíricos, já que os espaços de discussão sobre o assunto na escola são quase inexistentes.

Concordando com os três citados pesquisadores, Veiga (2011) contribui, no campo da Didática, chamando a atenção para as técnicas de ensino utilizadas para corrigir, oriundas, muitas vezes, de trajetórias acadêmicas dos próprios docentes. Ao aprofundar a discussão acerca das técnicas de ensino, a pesquisadora ressalta a importância de que os professores as utilizem de forma consciente e permeada de intencionalidade. É a partir da criticidade da prática pedagógica que, segundo a autora, os professores terão condições de perceber a melhor forma de atuar.

Nesse contexto, cabe considerar os projetos de formação continuada como possibilidades de espaços de partilhas e tensões capazes de promover rupturas. Em reuniões bem conduzidas, por exemplo, ao relatarem ou mesmo compararem seus critérios de correção, os professores experimentam a inquietação da diferença. É a partir desse dado que se torna viável refletir sobre outras formas de se interpretar um enunciado e, consequentemente, de produzir uma resposta.

No entanto, é relevante destacar que o espaço de formação continuada precisa, de fato, ser aquele que promove o efetivo diálogo dos saberes para que os professores se sintam motivados a colocar suas "crenças" em jogo. Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 11):

> O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações

> Com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim como o saber dos professores está relacionado com a identidade que têm, os saberes dos alunos seguem a mesma lógica. Portanto, a partir das diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo, esta pesquisa considerou aportes teóricos que embasam, de forma mais consistente, os critérios de correção e suas relações com a aprendizagem. Nesse contexto, foram utilizados referenciais que discutem métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas (RANGEL, 2005).

Como aportes para uma prática coerente com a aprendizagem significativa, todas essas questões foram relevantes para se pensar os espaços de formação docente continuada.

3 Procedimentos metodológicos

Como afirma Morin (2012), é necessário rever teorias para que elas possam dar conta de receber o novo que brota. E foi com base nesse princípio que, do ponto de vista metodológico, procurou-se, ao longo da pesquisa, desde o levantamento à análise de dados, saber escutar, perceber e evitar generalizações precipitadas.

Partiu-se da constatação de que a falta de reuniões pedagógicas frequentes era uma variável considerável para a ausência de articulação entre os professores, pois as trocas não eram priorizadas. Um professor planejava determinada prova e o outro, da mesma série, aplicava em suas turmas. Não havia um momento de reflexão ou análise conjunta sobre o instrumento.

Quando um aluno reclama de uma correção, sentindo-se injustiçado pelo fato de que o professor da outra turma conside-

ISBN: 978-85-8126-090-7

rou uma resposta de forma diferente do seu próprio professor, forma-se um conflito por falta de unidade e também pela falta do trabalhar de maneira dialógica. Isso decorre do fato de cada professor defender o seu próprio ponto de vista sem uma discussão coletiva, que determine parâmetros gerais para as avaliações.

Nesse contexto, elencaram-se os seguintes itens para tratar o objeto de estudo (critérios de correção das provas discursivas) a partir de um Plano de Atuação:

- Objetivos do Plano de Atuação
- Procedimentos do Plano de Atuação
- Resultados esperados (seção de Resultados e discussões)

3.1 Objetivos do Plano de Atuação

3.1.1 Objetivo Geral

Criar espaços de planejamento coletivo para os professores, propiciando discussões que favoreçam o alinhamento dos critérios de correção de provas discursivas.

3.1.2 Objetivos Específicos

Avaliar se os professores percebem a correção como prática estandardizada ou como prática que possibilita regular as aprendizagens dos alunos;

Compreender como os alunos percebem as correções feitas (*feedbacks*) pelos professores.

Realizar reuniões periódicas para motivar a construção coletiva de indicadores de avaliação.

3.2 Procedimentos

Para pensar o trajeto da pesquisa, a partir de procedimentos coerentes com os objetivos, reporta-se, inicialmente, aos conteúdos citados no referencial teórico. Subsequente a isso, foram pesquisadas metodologias que viabilizassem o Plano de Atuação em consonância com o contexto real do colégio. Os procedimentos seguiram os seguintes passos:

1. Leituras e aprofundamento teórico sobre formação continuada, avaliação e didática;
   Conforme já citado na introdução deste trabalho, as leituras foram bem direcionadas para encontrar respostas para a pergunta considerada central: *Qual é o impacto da falta de alinhamento dos critérios de correção de exercícios e provas na aprendizagem dos alunos?*

Nessa etapa da pesquisa, foram feitas, inicialmente, leituras individuais. Quando as teorias que embasavam a reflexão sobre a temática a ser trabalhada foram delineadas, foram realizados momentos de estudo com as supervisoras pedagógicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Com as ideias mais organizadas, o passo seguinte consistiu em estender os estudos para as reuniões com os professores -referência (coordenadores do colégio).

2. Planejamento das ações;
   Em virtude das discussões, as supervisoras entenderam a necessidade de traçar uma linha de ação para tratar do problema. O planejamento cumpriu o seguinte trajeto:

a) Estudo teórico entre as supervisoras e a direção, aproveitando as queixas apresentadas pelos alunos (março);

ISBN: 978-85-8126-090-7

b) Estudo entre as supervisoras, a direção e os professores -referência (abril, maio e junho);
c) Elaboração de três perguntas-chave para serem trabalhadas com os docentes (julho):

- Cobram-se respostas completas nas questões discursivas?
- Considera-se pontuação diferente para sentença, desenvolvimento, cálculo e resposta, ortografia e pontuação?
- O que é relevante considerar na correção de uma resposta discursiva?

d) Reunião com os docentes, por área, para discutirem as questões com os seus pares (julho);
e) Análise dos resultados das discussões por meio de apresentação de relatórios feitos pelos professores-referência para as supervisoras e direção (agosto);
f) Elaboração de uma proposta de alinhamento de critérios de correção comuns às diferentes áreas para o ano letivo de 2015 (setembro e outubro).

3. Preparação de materiais;
   Os materiais utilizados foram preparados pela direção, pelas supervisoras e pelos professores-referência. Consistiram em textos sobre avaliação formativa, questionário direcionado aos professores-referência para ser trabalhado com os demais professores em reuniões de área, e relatórios produzidos após as reuniões. As tabelas comparativas dos resultados das provas discursivas foram elaboradas neste trabalho.
1. Coleta de dados junto aos alunos;
   Após a aplicação das primeiras provas discursivas da 1ª etapa letiva de 2014 (março), alguns alunos foram às supervisoras se queixando das diferenças entre correções de uma mesma questão por diferentes professores. O fato

foi partilhado com a direção, que passou, junto às supervisoras, a analisar, também, as correções dos exercícios discursivos de revisão, que antecederam as provas.

2. Análise comparativa dos resultados das provas discursivas;
   Com base nas divergências identificadas, foi sugerido que as supervisoras passassem a adotar a tabela comparativa, a ser preenchida pelos professores sempre após as provas discursivas. Trata-se de um instrumento que permite comparar resultados de uma mesma prova em turmas diferentes e com professores diferentes.
3. Divulgação do Plano de Atuação para os professores referência e para os demais docentes;
   Subsequente à formulação e à apresentação do Plano para as supervisoras, foi a vez de apresentá-lo para os professores-referência. O fato ocorreu em uma reunião de terça-feira, no mês de abril, já em posse dos dados apresentados pelos alunos. A discussão foi proveitosa, e a equipe concordou em assumir o desafio de colocar os critérios de correção de provas em discussão com suas equipes de trabalho (áreas).

As supervisoras apresentaram as tabelas aos professores após a primeira prova discursiva, solicitando que as preenchessem. A resistência inicial foi grande, mas, na segunda vez, o procedimento já foi normal.

4. Reunião das áreas de conhecimentos para discussão dos critérios de correção;
   Os dados obtidos nas tabelas levaram o grupo a procurar pistas que explicassem as diferenças quantitativas nas distribuições das pontuações. Foram realizadas, até agora, duas reuniões por área para esse fim (maio

ISBN: 978-85-8126-090-7

e julho). Já estão agendadas mais duas reuniões sobre esse assunto até o final do ano.

5. Alinhamento dos critérios de correção.
Constou, nas pautas das reuniões dos dias 13/09 e 04/10, o alinhamento e a apresentação dos critérios de correção para 2015. O desafio foi o grupo elaborar critérios comuns às diferentes áreas e, também, critérios específicos para cada uma delas.

4 Resultados e discussões

A partir desse projeto, os critérios de correção das provas discursivas foram discutidos entre os professores não como forma de *engessamento*, mas sim como trocas e valorização dos diferentes saberes. Além disso, o fato de alinhar procedimentos acarretou nos alunos o sentimento de justiça em relação às considerações feitas pelos professores.

É importante ressaltar, ainda, que o resultado do trabalho propiciou que as famílias também percebam a escola mais firme e transparente em suas ações avaliativas. Para tanto, toma-se como referência o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Resultados esperados

Resultado(s)	Indicadores qualitativos	Indicadores quantitativos	Meios de Verificação
Maior coerência nos critérios de correção utilizados pelos professores nos exercícios e nas provas discursivas.	Análise das percepções dos alunos e dos professores após as correções de questões discursivas.	20% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II participando da etapa de coleta de dados e 100% dos docentes participando dos procedimentos de análise dos dados e reformulação dos critérios de correção.	Análise dos gabaritos e das tabelas de resultados ao final das etapas letivas, além de conversa com alunos e professores.

5 Considerações finais

Tomando como base o diagnóstico apresentado no projeto de pesquisa, o Plano de Atuação considerou as variáveis pertinentes ao formato das reuniões pedagógicas, ao modelo de correção das provas discursivas que existia até então e à formação dos docentes do colégio. Sobre essa formação, cabe afirmar que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p. 10).

Com base nesses princípios, para analisar os diferentes critérios de correção adotados pelos professores, foi coerente trazer as histórias de vida à discussão, a fim de minimizar o risco de ter uma teoria esvaziada sobre o objeto de estudo. Teorias e práticas se entrelaçaram.

Durante esse trajeto, a equipe do colégio passou a dedicar atenção ao trabalho em equipe, valorizando-o como vertente expressiva do diálogo dos saberes. A troca de ideias ocupou o lugar do planejamento isolado. Assim, a presença dos professores nas reuniões passou a ser maior, o que não ocorria até então, pois diziam que as reuniões pedagógicas tinham como finalidade divulgar comunicados.

Estudos sobre avaliação, formação continuada e didática sustentaram esse trabalho. Quanto à didática, cabe ressaltar que:

> A didática, tal como é concebida, deveria concernir ao mesmo registro: antecipar, prever tudo o que fosse possível, mas saber que o erro e a aproximação são a regra, que será preciso retificar o alvo constantemente. Nesse espí-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> rito, a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela (PERRENOUD, 1999, p. 111).

Para *retificar o alvo constantemente*, a equipe de professores -referência, junto à supervisão, optou por receber as propostas de provas discursivas para análise seguindo o cronograma abaixo:

1. Os professores planejam a prova e só encaminham para o professor-referência (coordenador) avaliar quando os que forem seus pares na disciplina e série/ano também já tiverem dado o aval.
2. Ao encaminhar a prova para análise, o gabarito deverá estar junto. Dessa forma, os critérios já terão sido discutidos antes pelos pares.
3. Na reunião posterior à aplicação das provas, os professores devem levar as "dúvidas" para discutir em grupo.

Em síntese, o grupo entendeu que é necessário rever as fundamentações do ensino comprometido com as aprendizagens, se o que se pretende é corrigir como ato vinculado à avaliação formativa.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. *Professores e alunos:* aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional:* regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Universidade de Lisboa, Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). ***Vida de professores.*** Portugal: Porto Editora, 2007.

PERRENOUD, P. ***Da excelência à regulação das aprendizagens.*** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RANGEL, M. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.* Campinas, SP: Papirus, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino:* por que não? 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

CASTRO, Solange Maria Santos
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE, E-mail: solc45@hotmail.com

PEREIRA, Nívea da Silva
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Docente da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E-mail: niveapereira@gmail.com

OLIVEIRA, Maria Elizete Pereira Alencar
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Docente da Rede Municipal de Ensino de Itatira. E-mail: elizaalencar1@yahoo.com.br

CONDE, Ivo Batista
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UECE. E-mail: ivoconde@gmail.com

RESUMO

No âmbito das políticas educacionais, a avaliação é utilizada para diagnosticar a situação educacional, resultando em mudanças na escola e na prática de professores cada vez mais responsabilizados pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Com tais mudanças, faz-se necessário compreender como as avaliações externas acontecem na escola básica, especificamente seus limites e possibilidades. Esta é uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando como fundamentos teóricos, os estudos de Hoffmann (2000); Luckesi (2000, 2002); Perrenoud (1999), entre outros. Os procedimentos metodológicos abrangem estudos sobre a temática, questionários através de *e-mail*, categorização e análise dos dados. Os resultados evidenciam como limites: i) a necessidade de maior articulação entre a avaliação e a realidade dos alunos, escola e professores; ii) a necessidade de maior acompanhamento e apoio pedagógico para que sejam alcançados os resultados; iii) a recorrência ao treinamento como forma de tornar os alunos aptos às avaliações. Sobre as possibilidades, constatou-se os seguintes fatos: i) as avaliações fornecem dados sobre a qualidade da educação nas escolas

públicas; ii) avaliam o trabalho docente e institucional; iii) despertam a comunidade escolar para acelerar a aprendizagem dos alunos. Portanto, concluiu-se, ante as respostas oferecidas às indagações sobre as avaliações externas que, embora os professores apontem contribuições decorrentes desse processo, ainda se faz necessário repensar a relação das avaliações com a realidade dos educandos, escola e professores.
Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Externa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Evaluation is used to identify the situation of education within the educational policies. This results in modifications in school structure and teachers' practices that are increasingly accountable for the quality of teaching and learning processes. Within these modifications, it is needed to understand how the external evaluation happens in the basic school, specially its possibilities and limits. This is an exploratory research with qualitative approach that uses as theoretical foundations the studies of Hoffmann (2000); Luckesi (2000, 2002); Perrenoud (1999), among others. The methodology is composed by studies on the thematic, questionnaires via e-mail, categorization and data analysis. Results reveal as limits: i) need for interaction between the evaluation process and the real situation of students, school and teachers, ii) need for better monitoring and educational support to achieve results, iii) the consultancy to coaching as a way to make the students prepared for the evaluation. Regarding the possibilities, it was found that the evaluation i) gives information about quality of life in public schools, ii) evaluates the work of teachers and institution, iii) arouses the scholar community to accelerate the learning process. Therefore, according to the answers given to the external evaluation questions, it could be concluded that, although the teachers point contributions due to the process, it is still needed to review the relation between the evaluation process and the real situation of students, school and teachers.
Key-words: Learning Evaluation. External Evaluation. Elementary School.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, está estabelecido, artigo 9, parágrafo VI, entre outros aspectos, que a União deve "[…] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino […]", com o objetivo de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino no Brasil (BRASIL, 1996).

Na mesma década de 90 do século passado, foram implementados no País o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1994) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998). Anos depois, surgiram o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA (2002); Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (2005); Provinha Brasil (2007); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007); Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010), e, recentemente, foi criado o sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2012), que, por sua vez, tem como objetivo avaliar a alfabetização de alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental.

Paralelamente a tais medidas, ocorreram novas orientações curriculares concernentes à Educação Básica e Superior, resultando na reformulação dos currículos, acompanhadas por discussões e novas propostas para "[…] elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais em relação à educação pública e democratizar a gestão do ensino público." (BRASIL, 2001).

Estudos revelam que um grande desafio da Educação no Brasil, particularmente no Ceará, é o de oferecer um ensino de qualidade para as nossas crianças e jovens (VIDAL *et al*, 2003).

Apesar dos avanços na escolarização, há uma preocupação com a qualidade do rendimento escolar de nossos alunos no Ensino Fundamental. Aqui, por exemplo, notícia publicada sobre o estado da educação no Ceará, com base em dados do Relatório do *Movimento Todos pela Educação*, chamou a atenção sobre o fato de muitos alunos não concluírem o Ensino Fundamental até os 16 anos de idade. Além disso, 114.964 (entre crianças e jovens) estão fora da escola em todo o Estado (O POVO, 2015, p. 4).

Considerando que avaliações externas favorecem a pesquisa nesse campo por fornecerem dados sobre a qualidade da Educação, da aprendizagem e do ensino, a fim de contribuir para ampliar esta reflexão, é que desenvolvemos este trabalho, especificamente do que trata este estudo, voltado para as possibilidades e limites das avaliações externas no 3º Ano do Ensino Fundamental. No tópico a seguir temos o referencial teórico.

2 Referencial teórico

De acordo com Sacristán (1998), o conceito de avaliação possui uma "amplitude variável de significados", existindo, assim, diferentes formas de concebê-la. O mencionado autor faz uma distinção entre "avaliação externa" e "avaliação interna". Esta última "permite ou não a superação de curso, ciclos" e pode conferir "certificado ou títulos". Já a avaliação externa se realiza por "pessoas não diretamente ligadas com o objeto de avaliação, alunos e professores". Estas servem de "diagnóstico" para a elaboração de "amplas amostras" (SACRISTÁN, 1998, p.318).

Segundo Hoffmann (2000), a avaliação demanda um conjunto de procedimentos didáticos, de modo que é uma ação complexa, não podendo ser resumida a testes, provas ou exercícios. Com apoio nos estudos de Jean Piaget e Vygotsky, Hoffmann (2002) entende que, no desenvolvimento intelectual dos edu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

candos, estão envolvidas as relações afetivas de interação com o outro. Ela menciona que a avaliação mediadora tem por finalidade promover melhores oportunidades de desenvolvimento dos alunos, bem como a reflexão crítica da ação pedagógica, em que não se pode desconsiderar a importância do diálogo para a elaboração conjunta do conhecimento.

Essa especialista no assunto ressalta que é necessário considerar em, processos de avaliação, os princípios, a saber: "o princípio dialógico/avaliativo da avaliação" – que consiste em avaliar o processo de "enviar e receber mensagens"; "o princípio da reflexão prospectiva" em que o professor deve "indagar quem é o aluno, como sente e vive as situações"; e "o princípio da reflexão-na-ação" em que o professor realiza a reflexão de sua prática, é o momento em que "o professor aprende a aprender sobre os alunos" e ajusta, permanentemente, sua prática pelo diálogo com os educandos, consigo mesmo e com seus pares. Assim, é possível também ao educador aprender a refletir sobre o mundo, formulando hipóteses, efetivando suas conquistas e justificando as opções para a compreensão da realidade (HOFFMANN, 2000).

Nessa direção, Luckesi (2000) considera que a avaliação deve ser um instrumento dialético do avanço e de identificação de novos rumos. Não dispensa uma ação claramente planejada, pressupõe o acompanhamento contínuo, em que a avaliação subsidia de forma construtiva o educando em suas dificuldades e aprendizagens.

Para o mencionado autor, a avaliação deve se constituir como ação acolhedora, tendo em vista, de alguma forma, tomar decisões sobre ela (LUCKESI, 2000). Para ele, é importante que, antes de qualquer processo avaliativo, se tenha o diagnóstico dos alunos que serão avaliados, não a título de classificação, mas para auxiliar em futuras decisões. Nesse sentido Luckesi (2002, p. 79-88) ensina que

> Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória nem seletiva, ao contrário é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina a construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.

A avaliação diagnóstica e inclusiva cumpre um papel importante na educação escolar, pois busca sempre alcançar os melhores resultados, daí a necessidade de estamos atentos, pois a formulação de espaços avaliativos democráticos é fundamental e tarefa de todos (FARIAS, *et al*, 2014, p.129).

Os estudos de Perrenoud (1999, p.104) sugerem que a avaliação se constitua como formativa e que não esteja restrita ou "[…] associada a imagem de um teste de critérios, que se aplica após um período de aprendizagem, acompanhado de uma sequência de remediação para os alunos que não dominam todos os conhecimentos visados".

Perrenoud (1999) menciona que a escola enfrenta "uma crise de valores, da cultura e do sentido da escola", alertando sobre o perigo de se celebrar a "excelência" de alguns e para outros se "estigmatizar a ignorância". Conforme o mesmo autor, essas atitudes provocam sentimento de sucesso para alguns e para outros de humilhação caso não se alcance o "mérito" do reconhecimento pela aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Com apoio nas formulações de Hoffmann (1993), Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), entendemos que a avaliação deve se constituir prática mediadora, de acolhimento e acompanhamen-

ISBN: 978-85-8126-090-7

to, com intervenções necessárias para a aprendizagem dos educandos, e, ao mesmo tempo, prática de investigação e formação.

3 Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico desta investigação teve início mediante os estudos e questionamentos sobre avaliação externa. Além desses, – com base no referencial teórico já mencionado – que favoreceram o desenvolvimento desta pesquisa, convidamos professores a trazerem suas contribuições sobre a avaliação na realidade vivenciada por eles em nossas escolas públicas. Tivemos, como critério de escolha dos sujeitos. os profissionais licenciados em Pedagogia e em livre docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do Município de Fortaleza. A escolha dos participantes foi aleatória e, dos seis questionários distribuídos aos professores, obtivemos o retorno de três, os quais foram enviados através de *e-mail* com o convite previamente realizado. Na tabela 1, temos o perfil de formação dos professores participantes.

Tabela 1 – Perfil de Formação dos Docentes Pesquisados

Docentes	Formação	Ano que leciona	Tempo de Magistério
Docente 1	Pedagogia/Licenciatura Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	3º Ano do Ensino Fundamental	5 anos
Docente 2	Pedagogia/Licenciatura Especialização em Formação de Formadores	3º Ano do Ensino Fundamental	9 anos
Docente 3	Pedagogia/Licenciatura	3º Ano do Ensino Fundamental	2 anos

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Conforme ilustra a Tabela 1, os Docentes são Licenciados em Pedagogia e lecionam no 3º ano do Ensino Fundamental.

Um deles possui maior tempo no magistério (9 anos). Quanto ao perfil de formação, dois possuem Especialização, enquanto um deles, somente graduação.

Após obtermos os questionários respondidos, realizamos a leitura minuciosa e, em torno de ideias recorrentes nos registros, foi possível definir as categorias de análise, a saber: objetivo da avaliação, relação entre avaliação e realidade dos alunos, escola e professores (GOMES, 1993, p.47).

4 Análise dos dados

Neste tópico, discutiremos os dados da pesquisa sobre as avaliações aplicadas no 3º ano do Ensino Fundamental, em que buscamos aproximações com a realidade das escolas pesquisadas. Os docentes, ao serem questionados sobre quais avaliações são aplicadas no 3º ano do Ensino Fundamental, ressaltaram:

> Prova PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa – em média de duas a quatro vezes por ano, dependendo do material disponível na SME, e a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – uma vez por ano, geralmente em novembro, mas esse ano não vai ter, pois o governo federal anunciou que ela entrou no corte de gastos, e que talvez exista a possibilidade de aplicar o exame somente a cada dois anos no futuro. (DOCENTE 1)
>
> A provinha PAIC, com caráter diagnóstico, é aplicada três vezes ao ano, sendo uma no início do ano, uma no meio e outra, no final do ano letivo. E a outra avaliação específica desta série é a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que ocorre próximo ao final do ano letivo e visa avaliar se as crianças estão alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização, e se adquiriram os descritores necessários para isto. No caso desta última, os resultados só serão revelados no ano letivo seguinte. (DOCENTE 2)
>
> […] Temos a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que é uma avaliação inserida no contexto do Pac-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> to Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. (DOCENTE 3).

Conforme os depoimentos dos professores, são aplicados, para o terceiro ano do Ensino Fundamental, dois tipos de avaliação externa: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA –, que tem como objetivos "avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º Ano do Ensino Fundamental"; "produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino"; "concorrer para a melhoria da qualidade do ensino" e para a "redução das desigualdades em consonância com as metas e políticas" das "diretrizes de educação nacionais." (BRASIL, INEP, 2013).

Os docentes também fizeram menção ao Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC –, que é um "programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses que tem por finalidade [...] apoiar os municípios na alfabetização de alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental" (CEARÁ, PAIC, *online)*.

Quanto às avaliações implementadas pelo PAIC, este propõe uma intervenção mediante os seguintes eixos: "eixo da alfabetização", "eixo da gestão municipal", "eixo da educação infantil", "eixo de literatura infantil e de formação do leitor"; "eixo de avaliação externa." Este último objetiva "difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios do Estado do Ceará" tendo como premissa a importância de "avaliar o processo de aprendizagem dos educandos", "diagnosticar a situação de aprendizagem" e "oferecer subsídios para que as Secretarias de Educação desenvolvam uma gestão focada na aprendizagem dos alunos" (CEARÁ, PAIC, *online)*.

Ao investigarmos quais concepções os professores tinham sobre os atuais modelos avaliativos implantados pelo MEC ao Ensino Fundamental os docentes relataram:

> [...] Seu objetivo é servir como termômetro da qualidade educacional pública, mas elas não levam em conta fatores

> essenciais, inseparáveis da realidade do aluno: família, saúde, meio ambiente, situação econômica, emocional e a necessidade de ambiente físico bem equipado e confortável na escola. (DOCENTE 1).
>
> Bem, muito se fala que as avaliações devem ser includentes, porém, muitas vezes, sentimos que de certa forma, boa parte destas avaliações não se adéquam à realidade das crianças, sua história de vida dentro da sociedade onde estão inseridas. (DOCENTE 2).
>
> As avaliações que tenho conhecimento como professora de 3º ano são de muita importância para diagnosticar as dificuldades e aprendizagens dos alunos de uma determinada turma, são atribuídos aos moldes do PAIC ou PNAIC, com o intuito de detectar se os alunos do 3º ano já atingiram as habilidades esperadas para a idade de 8 anos. (DOCENTE 3)

Os relatos em destaque mostram o problema do distanciamento entre as provas e a história de vida dos alunos, a situação econômica e social, bem como as condições do ambiente escolar que não podem ser negligenciadas.

Quando os docentes foram questionados sobre a relação entre conteúdos ensinados e exigidos nas avaliações externas, assim comentaram:

> […] É preciso durante o ano conseguir trabalhar os livros do PNLD, os livros do programa PAIC e ainda trabalhar conteúdos dos projetos específicos periódicos de cada escola. Tudo isso conciliado com atividades extras direcionadas a cada tipo de avaliação externa. No entanto, existem instrumentais, e fichas excessivamente burocráticas que tomam tanto tempo do professor, que seu planejamento (embora seja um terço da carga horária docente, boa parte é usada para formações externas em ambientes distantes da escola e de sua residência e preenchimento de formulários, documentos, relatórios obrigatórios exigidos pelo governo federal, secretaria de educação municipal e, às vezes, pelas regionais). (DOCENTE 1)
>
> […] Temos um currículo escolar a cumprir e, muitas vezes, temos que seguir o modelo exigido nas avaliações ex-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> ternas, cobrando atividades similares às que são pedidas nelas. De certa forma, a escola se submete a seguir aquele padrão ou modelo de avaliações. (DOCENTE 2)
>
> […] Muitas vezes, o que vem nas provas têm um contexto muito fora da realidade em que vivem nossos alunos. E é preciso que o professor crie essas associações, de modo a facilitar a compreensão do aluno. Ainda temos o problema do meio em que o aluno vive, que também pode influenciar para um desinteresse pelo conteúdo, levando-o a ter um baixo rendimento nas avaliações. (DOCENTE 3).

Conforme esses depoimentos, os professores enfrentam duplo desafio de atender as necessidades dos alunos, da escola, cumprir com o que está proposto no currículo escolar e, ainda, atender as exigências do sistema, no tocante aos novos padrões e novas formas de avaliar, o que torna mais complexo o seu trabalho, caso não recebam o apoio pedagógico necessário para tanto.

Sobre os aspectos positivos e negativos das experiências de avaliação, estes estão relacionados na Tabela 2.

Tabela 2 – Aspectos positivos e negativos sobre avaliação externa

Docentes	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Docente 1	Obter dados sobre a qualidade da educação nas escolas públicas Avaliar o trabalho docente e institucional	A avaliação deveria ser usada para descobrir que outros fatores externos influenciam nos resultados […] […] alguns textos não estão de acordo com o nível de aprendizagem em que as crianças se encontram e muitos estão fora do contexto social vivenciado por elas.
Docente 2	A escola sente […] o peso da cobrança pelos resultados e acaba se envolvendo mais no processo com o interesse de conhecer cada aluno.	[…] tem seu lado negativo […] muitos professores treinam seus alunos para fazer a prova […] as crianças acabam competindo umas com as outras. […] alguns coordenadores escolares não acompanham devidamente as suas turmas por conta de outras demandas e o professor, em muitos casos, trabalha sem um acompanhamento pedagógico adequado e quando vai se aproximando o dia da avaliação cobram resultado do professor já em cima da hora.

Docente 3	Tem seu lado positivo quando norteiam o trabalho do professor, dando moldes de como se trabalhar as respectivas habilidades com os alunos	Como aspectos negativos geram no professor uma grande responsabilidade de que ele é responsável pelo desenvolvimento da turma, que se essa turma não atingir os resultados esperados esse professor sofrerá uma carga de constrangimento muito grande por parte do núcleo gestor e das secretarias de educação.

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Conforme mostram os indicadores relacionados aos aspectos positivos e negativos da Tabela 2, o Docente 1 reconhece que as avaliações favorecem a "obtenção de dados sobre a qualidade da educação e das escolas públicas", à medida que também "avaliam o trabalho docente". Nesse contexto, a escola tende a se envolver e acompanhar o desempenho de cada aluno, conforme acentua o Docente 2.

Já o Docente 3 considera como aspecto positivo o fato de que as avaliações desempenhem o papel de "nortear" o trabalho do professor, "[...] dando moldes de como se trabalhar as respectivas habilidades com os alunos", mostrando-se aparentemente favorável a uma prática que é norteada por modelos prontos. Sem desmerecer as contribuições que as avaliações externas trazem para o trabalho docente, não são por si mesmas norteadoras e sim podem desempenhar o papel de sinalizar os problemas que existem e contribuir para que estes sejam repensados e se busquem opções de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Com relação aos aspectos negativos, foram inventariados os seguintes: i) a atitude de alguns professores em treinar os alunos para a prova; ii) a necessidade de maior acompanhamento do coordenador pedagógico; iii) o constrangimento de professores quando determinada turma de alunos não alcança os objetivos pretendidos pelos sistemas de avaliação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Considerações finais

A pesquisa, de caráter exploratório, nos proporcionou investigar quais os limites e possibilidades das avaliações externas no Ensino Fundamental, considerando as concepções de professores e tendo por base teórica os autores Hoffmann (2000); Perrenoud (1999); Luckesi.(2000), entre outros.

Ao realizarmos a análise dos questionários, foi possível elucidar como possibilidades das avaliações externas, as seguintes: i) as avaliações fornecem dados sobre a qualidade da educação nas escolas públicas; ii) avaliam o trabalho docente e institucional; iii) despertam a comunidade escolar para acelerar a aprendizagem dos alunos.

No tocante aos limites das avaliações externas, percebemos os seguintes: i) a desarticulação da avaliação em relação à realidade dos alunos, escola e professores; ii) a necessidade de maior acompanhamento e apoio pedagógico para que sejam alcançados os resultados; iii) a recorrência ao treinamento, como forma de tornar os alunos aptos as avaliações. Este último aspecto revela uma "conduta pouco ética na avaliação", assim o processo avaliativo pode se transformar em uma "atividade corrompida" (CUBAN, 1995, *apud* MOREIRA, 2010, p. 124).

Tais aspectos nos remetem a repensar as ações implementadas para a melhoria da qualidade da Educação e do ensino em nossas escolas públicas, inclusive a política de avaliação. É o fato de que as mudanças tendem a causar estranhamento, porém é imprescindível que a escola precisa atender as necessidades de aprendizagem do aluno que ela possui, e ainda favorecer melhores condições do trabalho docente.

Portanto, é preciso discutir opções para minimizar os distanciamentos no tocante à avaliação externa, aproximando-a da

realidade da escola, alunos e professores, vindo a favorecer uma cultura de investigação e diálogo na escola básica, a fim de que a avaliação não se afaste de uma perspectiva diagnóstica, mediadora e formativa.

Referências

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*. Documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em jul. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. *Conhecendo o PNE*. Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: <https:// mec.gov.br/conhecendo-o-pne.> Acesso em jul. de 2015.

CEARÁ. *Programa de Alfabetização na Idade Certa* – PAIC. Disponível em: <www.paic.seduc.ce.gov.br/indes.pho/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em jun. 2015.

FARIAS.; I. S. M. de.; SALES, J.O.C.B.S. de. BRAGA, M. M. S. C. de. FRANÇA, M. S. L. M.; *Didática e docência:* aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro 2014

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. de. *Pesquisa social:* teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 67-79.

HOFFMAN, J. *Avaliação Mediadora:* uma prática da construção da Pré-escola a Universidade. 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JORNAL O POVO. *Ceará. Quase 115 mil crianças e jovens estão fora da sala de aula*. Publicado em: 3 jul. 2015, p.4.

ISBN: 978-85-8126-090-7

LUCKESI. C. C. O *que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem*. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Pátio online. Porto Alegre; ARTMED. Ano 3, n.12, fev./abr.2000. Acesso em: maio 2015,

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. In: *Ecos* Revista Científica, vol. 4, fac. 02. Universidade Nova de Julho. São Paulo, pag. 79-88, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. p. 119-132. Organização e introdução: Marlucy Alves Paraíso. In: MOREIRA, A.F.B. *Pesquisador em currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERRENOUD, P. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEQUENO, M. I. C.; COELHO, S. M. A. de. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. p. 35-69. In: VIDAL, E. M.; LEAL, G. B.; FARIAS, I. M. S. de; FERNANDES, M. E. A.; PEQUENO, M. I. C.; COELHO, S. M. A. de. *Avaliação institucional.* Fortaleza: EdUECE, 2003.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

VIDAL. E. M. et al. *Avaliação Institucional.* Fortaleza: EdUECE, 2003.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM APÓS UMA DÉCADA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS: CAMINHOS FORMATIVOS

LARA, Viridiana Alves de
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Professora no Departamento de Pedagogia da UEPG/PR. Professora da Educação Básica, na rede municipal de ensino. E-mail: viri.lara@hotmail.com

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira
Doutora em Educação/Currículo pela PUC – SP. Professora Associada do Departamento de Matemática e Estatística e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – UEPG. E-mail: marybrandalise@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma dissertação que objetivou analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, após uma década de implantação da organização escolar em ciclo de aprendizagem. O aporte teórico está apoiado nos estudos de Fernandes (2005), Afonso (2005), Mainardes (2006, 2007), Luckesi (2011), Hadji (2001), Esteban (2003), entre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a entrevista para coleta de dados com professores dos anos iniciais de duas escolas públicas municipais. Os dados foram organizados e analisados com a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2005). Ficou evidente, nos discursos, que há um esforço coletivo dos docentes para romper com a concepção de avaliação da aprendizagem classificatória e excludente. As concepções e práticas desses professores, após a implantação dos ciclos de aprendizagem, caminham numa perspectiva formativa, pois foi constatado na pesquisa a utilização da avaliação formativa como suporte para a aprendizagem dos alunos e para o planejamento de ensino do professor, o *feedback* contínuo e interativo, e a defesa dos professores de que a avaliação deve estar in-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tegrada ao processo de ensino e aprendizagem, considerando-a como componente essencial do ato pedagógico.
Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ciclo de aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper presents the results of a dissertation that aimed to analyze the conceptions of evaluation of early years teachers' learning of elementary school, after a decade of implementation of the school organization in learning cycle. The theoretical framework is supported in Fernandes study (2005), Afonso (2005), Mainardes (2006, 2007), Luckesi (2011), Hadji (2001), Esteban (2003), among others. The research, qualitative approach, and used the interview to collect data with teachers in the early years of two public schools. Data were organized and analyzed using the Collective Subject Discourse methodology – DSC, developed by Lefèvre and Lefèvre (2005). It was evident in speeches, that there is a collective effort of teachers to break away from the concept of evaluation of classification and exclusive learning. The concepts and practices of these teachers after the implementation of learning cycles, walk a formative perspective, because it was found in the research: the use of formative assessment as support for student learning and teaching planning teacher; the continuous and interactive feedback, and the defense of teachers that the evaluation should be integrated into the process of teaching and learning, considering it as an essential component of the educational act.
Keywords: Learning assessment. Learning cycle. Elementary School.

1 Introdução

No cenário educacional brasileiro, a discussão quanto às concepções de avaliação da aprendizagem se ampliaram com a possibilidade de as redes de ensino adotarem a organização escolar em ciclos, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN). A questão do fracasso escolar, expresso pelo alto índice de reprovação presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental motivou algumas regiões brasileiras à implantação da organização escolar em ciclos de aprendizagem.

Foi nesse contexto que a Secretaria Municipal de Educação de um município paranaense implantou, em 2001, a organização escolar em ciclos de aprendizagem. Na época, foram desencadeados encontros com gestores e professores da rede municipal, oferecendo aporte teórico e espaço para discussão coletiva sobre as características da organização da escola em ciclos e, dentre elas, a mudança no sistema de promoção dos alunos e a necessidade de adoção de uma postura avaliativa formativa.

A complexidade da realização da avaliação dos alunos na perspectiva formativa, definida para o ciclo de aprendizagem, a polêmica em torno da aprovação e/ou retenção dos alunos ao final de cada ciclo, e as dificuldades e angústias vivenciadas pelos professores nos processos de implantação e implementação da política de ciclos no município, foram fatores decisivos para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em torno da seguinte questão norteadora: Quais as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola organizada em ciclos, após 10 anos de sua implantação?

Nesta comunicação, são discutidos alguns resultados oriundos da pesquisa realizada. Além desta introdução e das

ISBN: 978-85-8126-090-7

considerações finais, o texto está organizado em três partes, a saber: na primeira, uma breve reflexão sobre os fundamentos da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa; na segunda, os procedimentos metodológicos adotados na investigação e, na terceira, os resultados, discussão e análise de três categorias oriundas dos dados empíricos da pesquisa.

2 Avaliação da aprendizagem

No campo acadêmico, a avaliação da aprendizagem vem sendo objeto de muitos estudos e pesquisas, fato que pode estar interligado à implantação dos ciclos de aprendizagem. Essa nova forma de organizar o tempo escolar levou os sistemas de ensino, os gestores e professores a (re)pensar e (re)organizar suas práticas pedagógicas, principalmente por propor a progressão automática dos alunos de um ano para o outro, com o intuito de superar o alto índice de reprovação que evidenciava o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Mainardes (2006, p.15) "a natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização escolar".

A organização da avaliação da aprendizagem nos sistemas educacionais geralmente é baseada em duas culturas de avaliação:

> Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que

> não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. (FERNANDES, 2009, p. 29).

Segundo o autor, existe um reconhecimento de que as práticas avaliativas, numa perspectiva somativa e classificatória, contribuem para a repetência, abandono e exclusão dos alunos no sistema escolar e, que, por isso há necessidade de mudanças nas práticas avaliativas que desconsideram que o papel da avaliação é apoiar às aprendizagens dos alunos.

Numa perspectiva formativa, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo investigar o desenvolvimento do aluno e "se necessário intervir no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados" (LUCKESI, 2011, p. 150a). Sendo assim, a avaliação precisa ser contínua, para que se possa investigar todo o processo de construção do conhecimento, ou seja, ela é "componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem" (FERNANDES, 2009, p. 21).

A avaliação da aprendizagem é um componente essencial de todo o processo e não deve ser praticada de forma isolada e seletiva (LUCKESI, 2011a). A avaliação só será efetiva se houver clareza do que se quer investigar, neste caso, a aprendizagem do aluno. A ação pedagógica que ocorre dentro da sala de aula deve objetivar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam. O professor, por sua vez, deve criar estratégias para que a aprendizagem seja democrática, pois, "o que é, efetivamente, ensinar, senão ajudar os alunos a construir os saberes e competências" (HADJI, 2001, p. 15).

O diálogo entre os envolvidos na ação pedagógica, bem como no processo avaliativo, é extremamente importante. Pro-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fessores e alunos precisam interagir e dialogar; o aluno precisa expressar sua opinião, suas sugestões, seus anseios para que o professor possa, além de intervir no processo, rever, refletir e promover mudanças em suas práticas docentes.

Para Afonso (2005, p.18), "as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas nos contextos das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política". Nas atuais políticas educacionais há presença da utilização de exames na avaliação da aprendizagem, o que, para Luckesi (2011b), se dá porque a função pedagógica do exame está relacionada à disciplina e ao poder. Na mesma linha de pensamento, Afonso (2005, p. 20) argumenta:

> A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja uma relação de dominação.

A superação do ato de examinar não depende somente de técnica, até porque esta "supõe e implica uma determinada orientação política" (AFONSO, 2005, p. 20), mas de posturas e atitudes comprometidas com o ato pedagógico em que valorize todo o processo de ensino, por meio de uma relação participativa, ética e de responsabilidade coletiva de todos os envolvidos (professores, alunos, gestão, comunidade).

Como a escola organizada em ciclos "parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora" (MAINARDES, 2007, p.70), a avaliação, enquanto processo contínuo, participativo e formativo é condição *sine qua non* à sua organização.

Para ser uma ação pedagógica, a avaliação deveria ser vista como uma investigação do conhecimento, que possibilita a intervenção para a melhoria do resultado do ensino, ainda em construção, dando suporte ao professor.

Do ponto de vista de Luckesi (2011, p.174a), a avaliação deve ser de acompanhamento, porque "investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e segundo sob o foco final de uma ação – produto", ou seja, ela investiga todo o processo de construção do conhecimento, realizando investimentos para que o resultado seja satisfatório.

A avaliação, numa perspectiva formativa e contínua, pode fornecer informações, por meio de investigação e/ou reflexão com relação à aprendizagem dos alunos, com vistas à possível interferência nas ações do professor, e, ao mesmo tempo, pode oportunizar aos alunos momentos para que possam sanar dúvidas, receber *feedbacks*, atribuindo sentidos e significado aos conhecimentos aprendidos.

3 Procedimentos metodológicos

Para investigar a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais da escola organizada em ciclos, foram realizadas entrevistas com 10 professores de duas escolas municipais, sendo um de cada ano do ciclo (1º ao 5º ano). A análise dos depoimentos coletados nas entrevistas foi realizada segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, proposta por Lefèvre; Lefèvre (2000, 2005), a qual se propõe a reunir os depoimentos dos respondentes a partir de suas similaridades, representando, dessa forma, o pensamento coletivo num único discurso.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A metodologia do DSC é formada pelas figuras metodológicas: expressões-chave, ideias centrais e DSCs. As expressões-chave (ECH) são transcrições que revelam a essência do depoimento dos respondentes, ou seja, mostra o conteúdo de determinados trechos de forma descritiva, sendo a matéria-prima do pensamento coletivo. A ideia central (IC) revela, de maneira resumida, o sentido de cada discurso. Os autores afirmam que os "DSCs são a reunião de ECH presentes nos seus depoimentos, que têm ICs de sentido semelhante ou complementar" (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2005, p. 22) e tem como função perceber e distinguir opiniões expressas nas entrevistas.

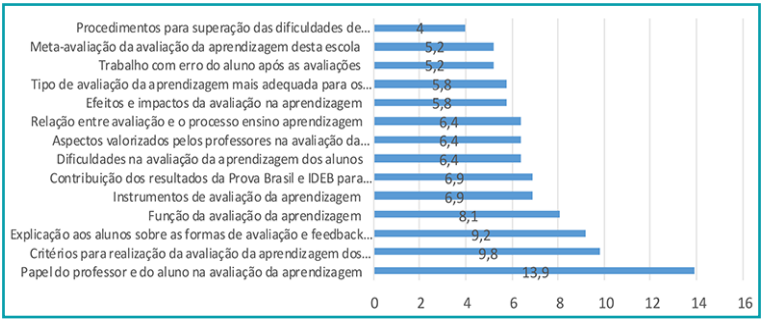
Os autores complementam que "o DSC é uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário". (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

4 Resultados e discussões

Após a transcrição das entrevistas, os depoimentos dos professores foram lidos, organizados e analisados, considerando-se as similaridades e a identificação em cada uma das respostas das expressões-chave (EHC), as quais originaram as ideias centrais (ICs) ou categorias de análise. Portanto, cada categoria foi formada pelo agrupamento das respostas com as mesmas ICs.

Na figura 1, é possível visualizar as ICs originárias dos depoimentos dos professores às entrevistas. As quatorze categorias estão apresentadas conforme o valor percentual que as representam no *corpus* empírico coletado (173 ICs; 100%).

Figura 1 – Valores percentuais da quantidade de ideias centrais do *corpus* de análise



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as categorias levantadas, a de maior frequência (13,9%) é a que trata do papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem. Em ordem decrescente têm-se as demais categorias com os respectivos valores percentuais. Para cada categoria, foram construídos os discursos do sujeito coletivo – DSCs[1], expressando o pensamento coletivo dos professores investigados.

A concepção de avaliação da aprendizagem formativa foi a mais apontada nos DSCs. Os professores demonstraram, em seus depoimentos, que concebem a avaliação da aprendizagem como um processo que deve acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, o que requer a intervenção do professor e a realização de *feedbacks* para que as eventuais dificuldades dos alunos sejam superadas e que sua aprendizagem se torne significativa. O DSC1 sobre a função formativa da avaliação da aprendizagem revela que:

[1] Considerando os limites de espaço desta comunicação, apenas alguns DSC foram inseridos no corpo do texto, pois na pesquisa original foram construídos os discursos para cada categoria levantada, com suas respectivas subcategorias.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> A avaliação tem como objetivo detectar aonde está o problema que se está enfrentando na minha sala de aula. A avaliação, ela é diária porque você avalia no momento em que você passa uma atividade ou você dá uma explicação. Então, todos os dias, avaliamos os alunos, vendo o que eles estão aprendendo, o que não estão. É um dos meios de saber como o aluno está se desenvolvendo nas suas respostas, as suas atividades, nas suas condições, no que é ensinado. Ela é importante para a gente ver em que nível que o nosso aluno se encontra, para a gente saber se eles estão conseguindo aprender aquilo que a gente está passando para eles, se está sendo significativo, se está sendo importante ou não, para a gente verificar se a gente tem que mudar a forma que a gente está passando o conteúdo para eles. Acredito que auxilia muito no decorrer do trabalho pela questão da gente saber os níveis da turma, de poder fazer os encaminhamentos para todos, independente das dificuldades que têm. (DSC1)

Há uma preocupação dos docentes em explicar para os alunos que a avaliação acontece diariamente por meio das atividades cotidianas realizadas em sala de aula, o que revela uma concepção avaliativa formativa e contínua. Os professores declaram que conversam com os alunos coletivamente, explicando os objetivos de aprendizagem. No *feedback* individual, o professor dialoga com o aluno sobre seu desempenho, refletindo sobre os acertos e erros que ele apresentou.

> Eu procuro fazer com que ele (o aluno) perceba o que errou. A reflexão do aluno em cima daquilo que ele fez, eu mostro de novo, procuro fazer com que ele compreenda aquilo que errou e as tentativas dele até chegar ao acerto, sempre levando o aluno à reflexão. Buscar conversar com ele e mostrar que ele poderia ter feito melhor. Se ele tinha condições, de repente faltou prestar atenção ou faltou um momento de estudo. Se ele não tem essas condições, individualmente, favorecer essas condições para que ele possa ir melhor na prova. (DSC2)

O erro do aluno não é considerado um aspecto negativo na aprendizagem, segundo os professores entrevistados. Na postura de avaliação formativa, "o erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança 'sabe', colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela 'ainda não sabe'." (ESTEBAN, 2003, p. 21). Portanto, o erro pode servir de suporte à adequação do processo de ensino e aprendizagem, à compreensão dos conceitos estudados, à autoavaliação discente e docente, à reflexão coletiva. O erro "não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre o caminho do crescimento sadio e feliz." (LUCKESI, 2011, p. 199b).

O professor faz uma reflexão com o aluno sobre a sua aprendizagem e os aspectos que nela precisam ser melhorados, incentivando-o a superar suas dificuldades. Lopes; Silva (2012, p. 17) afirmam que, "quando os alunos usam o *feedback* do professor para aprender a fazer a autoavaliação e para definir objetivos, aumentam a possibilidade de apropriação de seu próprio sucesso". O *feedback* contribui para a plena integração do ensino, avaliação, aprendizagem.

Os professores entrevistados também evidenciaram o caráter indissociável do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, conforme se pode observar no DSC3:

> O processo ensino-aprendizagem e a avaliação eles andam juntos, não existe um sem o outro; eles são a mesma coisa; é a continuação um do outro; o teu trabalho dentro da sala de aula é sua avaliação. Com certeza porque como que você vai saber se o aluno está aprendendo se você não está avaliando. Você não tem como fazer o teu planejamento em cima do nada; se o aluno não sabe, você vai planejar uma coisa que ele não sabe, então vai ter que retomar, vai ter que retomar conteúdo, explicar às vezes mais de duas, três vezes a mesma coisa, depois passa o tempo, você retoma porque um conteúdo vai puxando

ISBN: 978-85-8126-090-7

> o outro. Então, se ficou defasagem em alguma coisa lá atrás, é claro que para frente ele não vai conseguir fazer. A gente sempre está retomando, sempre está relembrando, e tem tudo a ver com o processo, faz parte do processo ensino- aprendizagem. A avaliação não tem como ser separada. Eu acho que a avaliação, ela assim, praticamente encerra, não sei se seria bem esse o termo, mas ela encerra o processo de ensino-aprendizagem. Não que encerre, mas, assim, ela faz um fechamento, só que de acordo com os resultados dela. Eu posso estar retomando os conteúdos que eu percebi que os alunos não tiveram bom êxito, e eu já vejo que, de repente, foi uma falha na minha explicação. Sim, os resultados da minha avaliação influenciam a minha prática. (DSC3).

A avaliação da aprendizagem também proporciona ao professor a reflexão sobre sua atuação docente, o que lhe possibilita reformular seu planejamento de ensino quanto aos métodos, às estratégias e práticas em prol da aprendizagem do aluno. O impacto da avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas é reconhecido pelos professores, conforme descrito no DSC4:

> Eu percebo que ela (a avaliação da aprendizagem) interfere direto porque a partir dela você pode rever tua prática e mudar o que for necessário. De acordo com o que eu observo, fazendo a correção das avaliações e tudo mais, eu tomo por base para saber o que eu preciso estar retomando com eles, o que eu preciso aprofundar com determinados alunos e as dificuldades que eles realmente têm, para buscar um encaminhamento, um outro tipo de abordagem com eles. Eu acredito que a partir da avaliação a gente pode desenvolver o trabalho da gente melhor. Uma avaliação bem realizada, você sabendo bem o que o aluno está precisando, você vai transformar essa aprendizagem, você vai conseguir elaborar atividades que vão melhorar no que o aluno está precisando. Então, a avaliação está diretamente ligada com a aprendizagem, vai influenciar no processo do aprender. A avaliação impacta, influencia, muda alguma coisa se o professor quiser. O efeito é que

> se o professor for bem coerente ele vai poder fazer uma readequação do trabalho que ele desenvolve. (DSC4)

A maioria dos professores declararam algumas dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos devido à insegurança quanto as práticas avaliativas, a quantidade de alunos na sala de aula e a distorção idade/série. Outro fator que aparece no DSC é a preocupação dos professores com a utilização das provas formais como instrumento de avaliação, porque, segundo eles, muitas vezes os alunos não conseguem demonstrar todo conhecimento adquirido durante as aulas. Eles afirmam, em seus depoimentos, que há alunos que sabem os conteúdos estudados e não conseguem resolver as questões propostas na prova.

> Sim, tenho dificuldades porque você nunca sabe se está sendo justa, por mais que você ache que o caminho é este ou aquele, mas, sempre você fica insegura se você está avaliando da melhor maneira, se realmente as crianças estão aprendendo. Então, a avaliação nos deixa com bastante insegurança. Por mais tempo que você tenha de serviço, a avaliação é uma incógnita, você nunca sabe se você está agindo da maneira correta com o aluno, se é assim, sinto insegurança na hora de avaliar meus alunos. Um pouco com relação do que cobrar de cada um, com a dificuldade de cada um. Hoje já está bem mais claro (realizar avaliação dos alunos) pelos cursos que a gente tem feito. Porém, eu ainda sinto dificuldades na forma como estou avaliando cada criança. Porque, essa questão da prova, eu reconheço que ela é padronizada, então nem sempre ela atinge a todos como deveria, por isso a gente trabalha com atividades diferentes na sala de aula. Às vezes, eu tenho dificuldades, porque há certa insegurança de saber onde realmente o aluno está e se você usou a avaliação correta, o método de avaliação para saber como ele está. (DSC5)

Quando questionados sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem que eles consideravam mais adequados para os

ISBN: 978-85-8126-090-7

anos iniciais do ensino fundamental, 60% dos docentes aponta para uma avaliação das atividades diárias, enquanto 40%, para uma avaliação mais formal, ou seja, num momento específico definido no calendário escolar. Os DSCs 6 e 7 dessa categoria estão transcritos na sequência:

> Acredito que seja essa do dia a dia. Essa contínua, que a gente vai observando o desenvolvimento do aluno. Eu acredito que assim, a avaliação diária daquilo que o aluno fez naquele dia, se ele teve avanço ou não. Exercícios que levem o aluno a refletir sobre aquilo que ele está fazendo, não só resposta pronta, mas que ele possa desenvolver o pensamento dele em cima daquele exercício. Eu acredito que é a avaliação que a gente faz diariamente. Essa avaliação trimestral é só realmente para a gente ter alguma coisa ali, mais formal, para apresentar para os pais. Então, eu acho que a avaliação do dia a dia é importante, mas que a gente também precisa de um registro do que o meu aluno sabe, do que ele percebeu, do que ele não sabe de uma avaliação escrita também. Eu acho que é aquela que você avalia e você já retorna aquilo. (DSC6)

> É tão difícil, porque não tem uma fórmula, eu acho que não tem uma forma; cada um é cada um, cada série é cada série, mas, assim, pela experiência que eu tenho, eu acho que avaliação escrita ainda é a que de maior resultado a gente tem, é tradicional. Eu acho assim, a questão descritiva precisa, avaliações com questões com partes descritivas, produção de texto, pequenos textos, parágrafos, frases, tudo que envolve que seja um texto. Acho importante avaliação enquanto prova. A prova para a gente ter aquela certeza, até porque, por eles serem pequenos, às vezes eles acabam conversando entre eles e eles copiam muito do coleguinha. Eu sou assim, adepta das avaliações de prova, por mais que eu faça outras. (DSC7)

O objetivo da avaliação da aprendizagem, conforme proposto por Luckesi (2011, p. 207b), é "auxiliar o educando no seu crescimento, e por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo,

ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos". Nessa perspectiva, a melhor concepção avaliativa é a que oferece um suporte para o trabalho do professor e o desenvolvimento do aluno.

Nos depoimentos dos discursos desta categoria, 60% das ICs fazem referência às atividades diárias na sala de aula, as quais remetem a uma concepção formativa de avaliação. Perrenoud (1999, p.103) afirma que "é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educacional". A concepção de avaliação da aprendizagem proposta por Perrenoud (1999) indica que o aluno seja acompanhado diariamente na realização de suas atividades, para que seu desenvolvimento possa ser investigado pelo professor.

Para Luckesi (2011, p.208-210b), essa avaliação diária está articulada a algumas funções, sejam elas: a de propiciar a autocompreensão (educando e educador), a de motivar o crescimento, a de aprofundar e auxiliar a aprendizagem, o que eventualmente favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Foi questionado aos docentes como eles avaliavam a avaliação da aprendizagem realizada na escola que trabalhavam. Os professores assim se expressaram:

> Eu acho que a escola procura fazer de uma forma organizada o trabalho dela com relação à avaliação. A avaliação, nós seguimos; a gente procura seguir todas as ordens que vêm da Secretaria Municipal de Educação, questão de trabalhar todos os conteúdos; o que eu falei, a gente só pode avaliar aquilo que a gente trabalhou. Eu procuro seguir todos os conteúdos, procuro fazer uma avaliação justa com aquilo que foi ensinado e na escola a gente sempre é organizado, mesmo agora que nós estamos ainda sem os pareceres, nós fizemos todo processo de avaliação, as provas, todos os trabalhos, todos os cadernos. Chamamos os pais para que eles tivessem conhecimento do que

ISBN: 978-85-8126-090-7

> foi feito. Olhe, a gente sempre trabalha num conjunto, aqui tudo é um conjunto. Eu acredito que é um processo contínuo e todos os professores, na medida do possível, a gente tenta reforçar, pedir informações, há troca de ideias. Olhe, a gente sempre trabalha num conjunto, aqui tudo é um conjunto. (DSC8).

As ICs desta categoria revelaram que alguns aspectos são considerados importantes na avaliação da aprendizagem realizada nas escolas. São eles: as orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação, a organização dos processos avaliativos no interior da escola e o trabalho coletivo realizado pelo corpo docente. A participação dos pais na educação das crianças é apontada como uma fragilidade existente no processo de avaliação da aprendizagem, e se sugere que ações sejam realizadas para conscientizar os pais sobre a importância do compromisso da família com a escola e com a formação dos alunos.

Os professores que participaram das entrevistas contribuíram para desvelar as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas práticas docentes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades realizadas diariamente em sala de aula são consideradas os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem no aluno, como mostram os DSCs dos professores das duas escolas investigadas, embora outras atividades avaliativas, testes e provas também sejam utilizados.

Quando o conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula não é compreendido pelo aluno, o professor procura utilizar novas estratégias de ensino. Se o resultado da aprendizagem foi insatisfatório, o professor explica de maneiras diferentes, realiza atividades diversificadas, proporciona *feedbacks* e busca outras estratégias que ajudem o aluno a assimilar o conteúdo e avançar na aprendizagem. O erro do aluno, nesse processo, é valorizado, pois, por meio dele, o conhecimento é reconstruído.

O desenvolvimento cognitivo do aluno, além de ser fonte de investigação diária, fornece ao professor uma autoavaliação do trabalho docente. Para tanto, o professor tem a oportunidade de refletir sobre a realização do seu trabalho em sala de aula, realizando mudanças em seu planejamento, conforme a necessidade dos alunos e o contexto em que eles estão inseridos, bem como das estratégias e metodologia de ensino.

5 Considerações finais

A implantação do ciclo de aprendizagem no sistema de ensino pesquisado definiu a progressão automática e a implantação da avaliação formativa para verificar/averiguar a aprendizagem dos alunos. A nova concepção de educação, organização escolar e avaliação, (re)construída ao longo dessa década, levou os professores a compreenderem a avaliação da aprendizagem sob outra perspectiva que não fosse a aplicação de provas pontuais, a produção de notas e os resultados para aprovação/reprovação dos alunos, ou seja, a implantação dos ciclos de aprendizagem proporcionou uma avaliação mais integrada ao processo ensino-aprendizagem, com caráter formativo, contínuo e processual, como evidenciado nos DSCs.

O referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem na concepção formativa (LUCKESI (2011), AFONSO (2005), FERNANDES (2005), HADJI (2001), entre outros, adotado na pesquisa, possibilitou analisar os DSCs construídos com os depoimentos dos professores e permitem afirmar que a concepção de avaliação dos docentes, após uma década de ciclos, avança na construção de uma avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, porque foi constatado:

- a utilização da avaliação pelos professores como suporte para acompanhamento da aprendizagem do aluno;

ISBN: 978-85-8126-090-7

- a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir dos procedimentos cotidianos de avaliação;
- a autoavaliação do trabalho docente a partir da observação da aprendizagem dos alunos;
- a revisão do planejamento de ensino do professor voltado à melhoria das práticas pedagógicas;
- a ênfase no papel do aluno e do professor nos processos avaliativos formativos;
- o desenvolvimento de *feedback* interativo no processo ensino-aprendizagem;
- a utilização de instrumentos avaliativos diversificados;
- a compreensão do erro do aluno como possibilidade para a aprendizagem;
- a defesa dos professores de que a avaliação, como componente essencial do ato pedagógico, integra o processo ensino e aprendizagem;
- a crítica dos professores quanto à descontinuidade das políticas curriculares para a educação a cada mudança de governo municipal;
- a percepção dos professores de que a avaliação formativa é a mais adequada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola organizada em ciclos;
- a necessidade de superação dos desafios cotidianos no interior da escola para a efetivação da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). A avaliação no cotidiano. In: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação:* uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-29.

FERNANDES, Domingues. *Avaliar para aprender*: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Depoimentos e discursos*: uma proposta de análise em pesquisa social. Série Pesquisa. v.2. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. *O Discurso do Sujeito Coletivo:* uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, 2012.

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

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

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ISBN: 978-85-8126-090-7

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

PONTA GROSSA. Secretária Municipal de Educação. Gestão 2001/2004. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental*. Ponta Grossa, 2003. ISBN 858653471-4.

Comunicação Oral

Eixo 3

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Médio

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana
Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestra em Educação pela mesma universidade. E-mail: flaviabsantana@outlook.com

SUASSUNA, Lívia
Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

RESUMO

Em nossa pesquisa procuramos responder à seguinte pergunta: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Nossos objetivos específicos foram: 1) investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) identificar as metas de aprendizagem para a oralidade, apontadas no planejamento; 3) analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade. Levantamos a hipótese de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, e quando acontece, é feita de forma pontual e assistemática, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos estudos de diversos autores, como: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Melo e Cavalcante (2007, 2012), Suassuna (2006), Ferreira e Leal (2007). Em termos metodológicos, empregamos três instrumentos de coleta de dados: entrevista, análise documental e observação de aulas de dois docentes. A análise dos dados nos levou a concluir que os professores investigados realizavam práticas avaliativas sistemáticas de oralidade, usando critérios e instrumentos bem definidos. Porém, o primeiro professor realizou uma avaliação predominantemente formativa, através do acompanhamento constante dos alunos ao longo de uma sequência didática, ao passo que o segundo realizou uma avaliação pontual, a serviço da

ISBN: 978-85-8126-090-7

verificação da aprendizagem de outros conteúdos, caracterizando uma avaliação mais próxima do paradigma tradicional. Dessa forma, ressaltamos a urgência de mais pesquisas sobre essa temática, para esclarecer alguns dados que nosso estudo não tenha conseguido contemplar.

Palavras-chave: Avaliação. Oralidade. Ensino Médio.

RESUMEN

En nuestro estudio buscamos contestar la pregunta: ¿Como los maestros evalúan el aprendizaje del habla de sus alumnos durante las clases de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media? Nuestros objetivos específicos eran: 1) Investigar como los maestros entienden la enseñanza y la evaluación de la oralidad; 2) identificar las metas de aprendizaje para la oralidad apuntadas en la planificación de clases; 3) analizar como ocurren, en clase, las actividades de evaluación de oralidad. Levantamos la hipótesis de que la evaluación de la oralidad es poco presente en las clases de Portugués de la Enseñanza Media y, cuando ocurre, es puntual y asistemática, generalmente a servicio del aprendizaje de otros contenidos. Para fundamentar teóricamente nuestro estudio, utilizamos autores como: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Melo y Cavalcante (2007, 2012), Suassuna (2006), Ferreira y Leal (2007). El análisis de los datos nos llevó a concluir que los maestros realizaban prácticas evaluativas sistemáticas de la oralidad, usando criterios e instrumentos bien definidos. Pero el maestro Sílvio hizo una evaluación predominantemente formativa, a través de acompañamiento constante de los alumnos a lo largo de una secuencia didáctica, mientras que Kássia hizo una evaluación puntual, a cual estaba a servicio del aprendizaje de otros contenidos, caracterizando una evaluación más cercana al paradigma tradicional. Por lo tanto, resaltamos la urgencia de más estudios en el tema, para aclarar algunos datos que nuestro estudio no ha contemplado.

Palabras clave: Evaluación. Oralidad. Enseñanza Media.

1 Introdução

Segundo Leal (2003), antes da chegada das teorias interacionistas sobre a língua em nosso país, a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa era realizada de forma descontextualizada e se detinha em quantificar as habilidades de definição, classificação e aplicação de regras gramaticais, criando níveis de desempenho que determinavam quem deveria ser aprovado ou não. Entre as diversas razões para a hegemonia desse modelo classificatório de avaliação durante tantos anos, podemos apontar o "controle" sobre a aprendizagem proporcionado pela aplicação contínua de exames. Tal razão subentende o uso arbitrário de normas e procedimentos, pautados numa concepção de aprendizagem homogeneizante.

Com o advento das teorias construtivistas de aprendizagem, alavancadas pelas pesquisas de Vygotsky, começou-se a discutir o modelo tradicional de avaliação. "Desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino." (SILVA, 2003, p. 19). Não fazia mais sentido avaliar o aluno com base apenas no produto final, pois o que interessa agora é o processo de aprendizagem e a forma como se dá a aquisição de conhecimento. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem passa por diversos estágios durante o processo de ensino, examinar o aluno apenas no final de uma série ou ciclo é contraditório com as novas concepções de aprendizagem.

Entra em cena, então, a avaliação formativa (também denominada de processual ou contínua), cujo principal objetivo é transformar a avaliação em um componente do ato pedagógico. A partir dessa perspectiva, as atividades avaliativas devem estar

ISBN: 978-85-8126-090-7

presentes durante todo o processo de aprendizagem, e o erro não é mais visto como algo a ser punido, mas sim como um caminho para a construção de um conhecimento mais crítico do que automatizado. Além disso, dentro de uma perspectiva formativa de avaliação, o aluno é também colocado como autor de sua própria aprendizagem, o que torna a relação entre ele e o professor menos autoritária, pois este não é mais visto apenas como detentor e repassador de conhecimentos, mas como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, durante os anos em que predominou, no Brasil, a concepção tradicional de ensino, o trabalho com a língua falada nas aulas de língua materna foi desprezado. Valorizava-se muito mais a modalidade escrita, em torno da qual se desenvolviam atividades desarticuladas de leitura, redação e análise gramatical. Esse quadro começou a mudar na segunda metade do século XX, quando a linguística e seus vários ramos passaram a ser disseminados e a integrar os conteúdos específicos dos cursos de formação de professores de português. Os estudos da linguagem mais recentes, derivados da ótica sociointeracionista, apontam, então, para a formação de um indivíduo linguisticamente competente em todos os eixos norteadores do ensino de língua materna (leitura, produção textual escrita, análise linguística e oralidade), mas percebe-se que a oralidade acaba sendo esquecida ou até mesmo menosprezada, apesar de tantos avanços.

Nesse contexto, têm sido progressivamente incentivadas práticas docentes voltadas para a oralidade, na medida em que se faz necessário o desenvolvimento das competências discursivas orais dos alunos da educação básica. Entende-se que, pelo fato de a língua falada estar presente na vida desses alunos desde a infância, seu estudo deveria estar presente também em todos os níveis de ensino. Em nossa vivência docente, entretanto, per-

cebemos que, no ensino médio, a avaliação da oralidade (talvez por conta de esse eixo de ensino ainda não ter se consolidado) acontece ainda de forma assistemática e baseada numa prática "escolarizada" dos gêneros textuais orais.

Com respeito ao ensino médio, especificamente, também pudemos constatar outros entraves, entre eles, a pouca quantidade de estudos em comparação aos demais níveis da escolarização. Atualmente, alguns pesquisadores estudam os procedimentos avaliativos utilizados pelos docentes em língua portuguesa, dentre os quais podemos citar Ferreira e Leal (2007), Suassuna (2006), Melo e Cavalcante (2007). Porém, não se encontrou na literatura pesquisada algum estudo que analisasse como professores avaliam o desenvolvimento da oralidade dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, havendo, pois, uma lacuna nas pesquisas acadêmicas em relação a isso.

Diante do exposto, indaga-se: Como os professores avaliam o aprendizado da oralidade de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa do ensino médio?

A fim de encontrar respostas para tal indagação, desenvolvemos a pesquisa aqui descrita, com a qual pretendemos *analisar como os professores de português avaliam a oralidade no ensino médio*. Mais especificamente, os objetivos traçados foram: *1) Investigar como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade; 2) Identificar as metas de aprendizagem para a oralidade, apontadas no planejamento do docente; 3) Analisar a execução, em sala de aula, de atividades de avaliação da oralidade, especificamente os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados.*

Levantamos a hipótese, através de nossa vivência docente e de estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, de que a avaliação da oralidade ainda é pouco presente nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, e quando aconte-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ce, é feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. Apesar disso, cremos que os poucos professores que a realizam (mesmo de forma assistemática) têm clareza dos critérios e instrumentos possíveis de serem utilizados para a avaliação dos gêneros orais. Utilizando as palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 103), ressaltamos que é preciso "promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem".

Partindo da pesquisa bibliográfica empreendida durante a elaboração do projeto de pesquisa inicial, podemos dizer que o presente estudo apresenta informações novas para os estudiosos dessa área, especialmente para os docentes de Língua Portuguesa. Conforme as buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES durante o levantamento bibliográfico, as pesquisas sobre o tratamento da oralidade nesse nível de ensino eram poucas. Além disso, é sabida a dificuldade de encontrar docentes que trabalhem adequadamente a oralidade e avaliem o desempenho de seus alunos nessa modalidade da língua; tal aspecto corrobora o caráter peculiar do projeto e aponta novos caminhos para pesquisas e investigações na área.

2 Referencial teórico

No Brasil, com a "virada pragmática" ocorrida em meados de 1980, o ensino de Língua Portuguesa sofreu uma mudança profunda, que se refletiu também na avaliação da aprendizagem. Saindo da visão de código anteriormente apregoada, a língua começou a ser vista como forma de interação, e o ensino de português passou a incluir muito mais do que as regras gramaticais.

Agora, o aluno é colocado em contato com a língua em funcionamento, por meio da exploração de diversos gêneros textuais e articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. A partir de então, a avaliação começou a se diversificar, pois não fazia mais sentido avaliar os alunos através somente de provas escritas, com as quais se media o domínio de regras e nomenclaturas gramaticais.

Suassuna (2006), tomando a avaliação em língua portuguesa como uma prática dialógica, em termos bakhtinianos, tece algumas considerações sobre o ensino de língua materna. Dentre elas, gostaríamos de destacar a contribuição do sociointeracionismo para a escola, colocada como "espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito". Transpondo tal contribuição para a avaliação, o aluno é colocado como autor de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador nesse processo. Ao professor é dada a oportunidade de fazer uma avaliação mais descritiva e qualitativa, centrada não apenas no produto final, mas em todo o processo de aquisição do conhecimento. Para o ensino de português, tal concepção de avaliação é imprescindível, uma vez que a língua tem uma essência puramente social. Para Suassuna (2006, p. 214):

No âmbito do ensino de português, adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da língua no seio da sociedade e da mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhe são mostrados modelos e regras prontas de uma língua, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas […].

ISBN: 978-85-8126-090-7

Outra contribuição significativa da teoria dialógica de Bakhtin para a avaliação em língua materna, segundo a autora, é considerar, tanto o aluno como o professor, sujeitos produtores de discurso, que se posicionam criticamente diante do mundo e de seus interlocutores. Portanto, tal teoria contradiz a concepção tradicional de avaliação, segundo a qual o professor é visto como repassador de conteúdos e o aluno, como sujeito estático no processo de aprendizagem, cabendo-lhe apenas o papel de assimilar os conhecimentos ensinados. O erro não é mais visto como instrumento de desqualificação e reprovação, mas como possibilidade contínua de reconstrução da prática. "As formulações às vezes 'inesperadas', 'erradas' e 'destoantes' dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor." (SUASSUNA, 2006, p. 216).

Partindo da concepção formativa de avaliação, intimamente relacionada com a visão sociointeracionista de língua e linguagem, diversos outros autores contribuíram para a discussão sobre avaliação em língua materna. Leal (2003) aborda a importância de se refletir sobre o objetivo da avaliação, a fim de planejar os meios e instrumentos mais adequados a serem utilizados para se atingir tal objetivo. No caso específico de língua materna, são as condições de leitura/escuta e produção de textos os norteadores da avaliação da aprendizagem. A autora enfatiza ainda o papel que a avaliação tem como instrumento para redimensionar a prática pedagógica, a partir da verificação contínua do desempenho dos alunos. Ferreira e Leal (2007, p. 25), por sua vez, dizem:

> Em suma, é papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo

> a favorecer a participação em diversas situações, extra-escolares e escolares. Sendo o ensino dessas capacidades uma prioridade a ser enfocada, a avaliação, em cada ano escolar, em cada um dos eixos de ensino de língua portuguesa, torna-se, portanto, tema privilegiado de estudo.

A concepção que aqui defendemos para a avaliação da oralidade é, sem dúvidas, a formativa. Ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento. Para a avaliação da oralidade nas aulas de língua materna, um acompanhamento contínuo é indispensável, devido ao caráter imediatista da fala, que configura as produções textuais orais feitas em sala de aula como situações comunicativas únicas. Milanez (1993) ressalta que o critério de avaliação para os textos orais é bem mais amplo, pois envolve diversos níveis de análise (especialmente os discursivos) e privilegia o aspecto comunicativo-interacional. A autora coloca o professor como peça fundamental nesse processo (p. 149):

> […] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver […] reações, relações e influências recíprocas.

Lima e Beserra (2012, p. 70) também enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: "Na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o

ISBN: 978-85-8126-090-7

desenvolvimento das habilidades requeridas.". Tal citação nos remete à teoria de avaliação mediadora proposta por Hoffman (2012), através da qual se defende a necessidade de um acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Não se entenda, porém, "acompanhar" no sentido estrito do termo (descrever as etapas vivenciadas da aprendizagem do aluno apenas para dizer se ele está aprovado ou não), mas como a tomada de uma postura responsável pelo aprimoramento da aprendizagem dos discentes.

Queremos defender aqui também a ideia de que o professor deva orientar o seu trabalho com a língua falada, a partir da exploração dos gêneros orais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) separam esses gêneros em duas categorias: aqueles próprios das práticas escolares e os tradicionais da vida pública. Para eles, é essencial que o aluno compreenda e domine bem tais gêneros, pois os mesmos têm papel fundamental no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Os autores defendem, ainda, a ênfase no trabalho com os gêneros orais formais públicos, uma vez que esses últimos não são usualmente vivenciados pelos alunos em seu cotidiano, mas é essencial que eles tenham contato com tais gêneros, pois seu domínio significa a inserção do indivíduo nos espaços sociais em que eles circulam.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, pré-definidos, "pré-codificados" por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são

essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, de preparação. (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 147).

Considerando a importância da exploração dos gêneros orais e escritos em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) defendem que o planejamento do ensino de língua deve se se dar através de uma sequência didática. "Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." Tal procedimento inicia-se com a apresentação da situação a ser trabalhada: o professor apresenta um problema de comunicação e explora os conteúdos subjacentes a esse problema. Após essa etapa, dá-se a produção inicial, na qual o aluno terá o primeiro contato com o gênero. Depois dessa produção podem se seguir outras, que culminarão com a produção final, em que o aluno consolidará os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

A construção modular desse esquema favorece, portanto, uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. É importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial, para que o professor possa planejar melhor sua prática pedagógica a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário. "A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Com respeito aos critérios de avaliação da oralidade, já colocamos anteriormente que eles devem privilegiar o caráter comunicativo-interacional da produção textual oral.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Entendemos que a essa visão deva acrescentar-se ainda o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, uma vez que elas são definidoras da interação inerente ao processo de produção textual. Melo e Cavalcante (2007) enumeram três aspectos a serem considerados nessa avaliação: extralinguísticos, paralinguísticos/cinésicos e linguísticos. Os primeiros estão relacionados ao contexto em que determinado gênero é produzido. Os aspectos paralinguísticos referem-se à maneira de produzir a fala e se apresentam atrelados aos aspectos cinésicos (referentes aos movimentos e gestos que acompanham a fala). Por último, os aspectos linguísticos compreendem as estratégias de produção textual. Para encerrarmos essa discussão, gostaríamos de enfatizar que:

> […] uma perspectiva frutífera de trabalho com o oral é focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual. Do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção das significações. (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 92).

A seguir, descreveremos brevemente os procedimentos utilizados durante a metodologia, isto é, os critérios de seleção dos sujeitos e as etapas da pesquisa.

3 Procedimentos metodológicos

Nosso estudo foi realizado com professores de Língua Portuguesa que lecionavam em escolas públicas de Pernambuco e que atuavam no ensino médio. A opção apenas por professores efetivos de rede pública justificou-se, primeiramente, porque a pesquisadora era professora da rede estadual de Pernambuco à

época da pesquisa e foi a partir de sua vivência docente nessa rede que surgiu a temática da pesquisa. Buscamos investigar concepções e práticas de docentes que lecionassem no ensino médio, pelo fato de que esse nível de ensino objetiva a preparação do aluno para a vida adulta e para uma vivência profissional e/ou acadêmica. Faz-se necessária, portanto, uma abordagem de ensino de língua materna que contemple todos os eixos norteadores (entre eles a oralidade), uma vez que os espaços sociais em que esse indivíduo circulará exigirão dele um domínio mais abrangente da língua e de seus usos. Chegamos, então, aos seguintes critérios de seleção dos sujeitos:

1) atuar no ensino médio de escolas públicas localizadas em Pernambuco;
2) ser professor (preferencialmente efetivo) com, no mínimo, um ano de magistério e licenciado em Língua Portuguesa;
3) trabalhar com gêneros orais em sala de aula.

Para localizar os possíveis sujeitos realizamos um levantamento através de questionários *online*, a fim de encontrar aqueles que exploravam o ensino da oralidade em suas práticas docentes. Após a aplicação dos questionários, entramos em contato apenas com os professores que preenchiam todos os critérios acima. Isso foi possível porque a própria ferramenta utilizada já nos indicou quais seriam esses professores. Como o número de docentes que se dispuseram a ser entrevistados foi bem maior do que o previsto no projeto de pesquisa, tomamos por critério de exclusão a disponibilidade dos professores e a proximidade das escolas, uma vez que, dentre esses professores, seriam escolhidos dois para serem observados.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Aos cinco docentes selecionados a partir dos questionários, fizemos uma breve exposição da pesquisa e da metodologia a ser utilizada. Aqueles que aceitaram ser observados foram convidados a dar entrevistas, a partir das quais escolhemos os docentes que pareceram mais adequados aos objetivos pretendidos, tendo por base a descrição da atuação do professor em sala de aula e da abordagem do ensino da oralidade, bem como a investigação dos métodos avaliativos voltados para a oralidade durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Sílvio e Kássia (nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos) foram os docentes convidados a serem observados durante o tempo de duração da coleta de dados.

4 Resultados e discussões

A hipótese levantada inicialmente, baseada em nossa vivência docente e em diversos estudos pesquisados ao longo do levantamento bibliográfico, era a de que a avaliação da oralidade ainda seria pouco presente nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, e quando acontecia, era feita de forma assistemática e pontual, geralmente a serviço da aprendizagem de outros conteúdos. A análise dos dados nos mostrou que essa hipótese foi parcialmente confirmada.

Primeiramente, os dois sujeitos da pesquisa avaliavam os gêneros orais de forma sistemática. Percebemos isso ainda nas entrevistas, quando relataram suas experiências de trabalho com a oralidade e destacaram a importância da realização de atividades que explorassem diversos gêneros orais. Essa prática sistemática de trabalho com gêneros orais também é incentivada pelos próprios documentos da rede de ensino em que trabalham, e ambos relataram isso em suas entrevistas. Sílvio ainda coloca como motivação a dificuldade que seus alunos têm de falar em

público, aspecto que também foi pontuado por Kássia. Porém, a professora ainda tem que lidar com um fator externo a sua prática: no projeto político-pedagógico da escola está determinado o trabalho com seminários em todas as unidades didáticas.

Em relação ao fato de a avaliação ser pontual ou não, temos situações distintas. Sílvio optou por realizar uma avaliação somativa, a partir do acompanhamento realizado por ele durante todas as atividades propostas na sequência didática com comunicação oral. Nesse caso, o conteúdo das apresentações teve um papel secundário, pois o foco era o gênero comunicação oral. Já Kássia, por entender que seus alunos haviam se apropriado das características do gênero seminário, preferiu realizar uma avaliação pontual, centrada especificamente nas apresentações dos alunos (produção final). Assim, o foco de sua avaliação recaiu mais sobre o conteúdo das apresentações do que sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação ao gênero seminário.

Com respeito aos procedimentos utilizados, Sílvio opta por realizar uma sequência didática completa, segundo preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e isso foi evidente em sua prática. Ao escolher tal procedimento, sua avaliação, inevitavelmente, toma um rumo formativo, visto que o fato de realizar diversas atividades e acompanhar de perto o seu desenvolvimento proporciona uma maior quantidade de dados para a avaliação. Kássia, por concluir que seus alunos já haviam se apropriado das características do gênero oral seminário, apenas apresenta a situação comunicativa e sugere uma pesquisa antes da apresentação final, sendo que a feitura dessa pesquisa não é acompanhada por ela. Assim, os dados que ela possui para avaliar os seus alunos são somente aqueles coletados durante as apresentações propriamente ditas.

Sobre os critérios utilizados para a avaliação, vimos que ambos contemplam os grupos propostos por Melo e Cavalcante

ISBN: 978-85-8126-090-7

(2007), mas de maneiras distintas. Sílvio, por avaliar seus alunos ao longo da sequência didática e também ao final, utiliza critérios diversos, mas que estão mais focados no gênero comunicação oral. Kássia, por sua vez, pontua seus critérios ainda na apresentação da situação comunicativa e, como vimos, são critérios mais abrangentes, voltados mais para o conteúdo da apresentação do que para o gênero seminário. Mesmo com essas distinções, desde o início percebemos que ambos têm clareza na escolha de seus critérios e sabem exatamente quais aspectos avaliarão.

Vimos ainda que Sílvio, por fazer uso de uma sequência didática completa, utilizou-se de vários instrumentos de avaliação, como mesa-redonda, produção inicial escrita, dentre outros. O fato de se utilizar de vários instrumentos vem a confirmar o caráter formativo de sua avaliação, pois nele, as produções finais também servem como fontes de dados para que ele possa acompanhar a aprendizagem de seus alunos. Diferentemente dele, Kássia utiliza como instrumento de avaliação apenas as apresentações dos seminários, isto é, as produções finais. Com isso, ela perde dados valiosos de desenvolvimento de seus alunos, os quais poderiam ser coletados durante a feitura das apresentações.

5 Considerações finais

Ao retornamos à hipótese, percebemos que a sistematicidade do trabalho com gêneros orais, inclusive a sua avaliação não era esperada, pois, como dissemos inicialmente, nossa vivência docente e os estudos encontrados no levantamento bibliográfico nos levavam a crer no contrário. Já o fato de a avaliação ser feita de maneira pontual e centrada exclusivamente nas produções finais dos alunos esteve presente na prática docente de Kássia, mas não na prática de Sílvio, uma vez que este realiza uma avaliação predominantemente somativa.

Convém ressaltar que tais conclusões não podem ser vistas de modo generalizado, uma vez que se trata de um estudo de casos múltiplos com uma amostragem pequena (dois sujeitos). Somem-se a isso a dificuldade de serem encontrados sujeitos dentro do perfil desejado e a pouca quantidade de pesquisas dentro da temática da oralidade. Além disso, durante as entrevistas pudemos constatar a deficiência na formação dos professores no tocante à oralidade, através das respostas dadas por eles sobre sua formação inicial e continuada. Parece-nos urgente, assim, a realização de mais estudos sobre essa temática, cujos objetos de investigação aprofundem melhor as relações entre a formação docente, as concepções e as práticas pedagógicas com respeito à oralidade.

Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108 (As faces da linguística aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa:* contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora:* Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ISBN: 978-85-8126-090-7

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:* em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Org.). *Ensino Fundamental de 9 anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 97-107.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). *A oralidade na escola:* a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa:* contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MILANEZ, Wania. *Pedagogia do oral:* condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-20.

SUASSUNA, Lívia. *Ensaios de pedagogia de língua portuguesa.* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO USO DO SEMINÁRIO COMO CRITÉRIO AVALIATIVO E DE RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RIBEIRO, Lucas Vitoriano
Licenciando em Ciências Biológicas, IFCE/Campus Acaraú.
E-mail: luks_vitoriano@hotmail.com

CUNHA, Erlane de Vasconcelos
Licenciando em Ciências Biológicas, IFCE/Campus Acaraú.
E-mail: erlanevasc@hotmail.com

CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo
Mestre em Políticas Públicas para o Ensino Superior, UFC. E-mail: cielie12@hotmail.com

BENEVIDES, Jorgeana de Almeida Jorge
Especialista em Gestão e Avaliação, UFJF. E-mail: jorgeana.jorge@hotmail.com

RESUMO

É notória a utilização, em grandes quantidades, de avaliações do gênero escrito no ensino médio, mas é incumbência da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral na realização de apresentações públicas. Dentre os gêneros orais, observa-se que os seminários são benéficos para criar, nos alunos, o espírito de protagonista do saber, de ministrante, e ajuda a abandonar, aos poucos, a timidez. Diante do exposto, indaga-se: De que forma o seminário tem sido utilizado como procedimento avaliativo? Como o uso do seminário contribui para o processo de ensino aprendizagem? Esse trabalho objetiva analisar como os professores das escolas de ensino médio, distribuídas nos municípios de Acaraú, Cruz e Itarema, utilizam o seminário como metodologia avaliativa. Trata-se de um estudo exploratório de caráter qualitativo. O tipo de amostragem foi intencional, no qual o público pesquisado se constituiu de professores da área das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) pertencentes a 10 escolas de ensino médio e localizadas na região norte do estado do Ceará. Conclui-se que, para os professores, o seminário como método avaliativo é importante para o processo de aprendizagem e aprimoramento cognitivo dos alunos.

Palavras-chave: Seminário. Ensino médio. Método avaliativo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The use in large amounts of written assessments in high school is notorious, however it is a task of the school teach the student to use the oral language during public presentations. Among the oral genres, it is observed that the seminars are beneficial to create in students the spirit of the protagonist of the knowledge, lecturer and it also helps to abandon gradually shyness. According to this, you can ask: How does the seminar has been used as evaluation procedure? How does the use of the workshop contribute to the teaching-learning process? This study aims to analyze how the teachers of high schools distributed in the counties of Acaraú, Cruz and Itarema use the seminar as an evaluative methodology. This is an exploratory and qualitative study. The type of sampling was intentional, where the public surveyed consisted of teachers in the field of natural sciences (Biology, Physics and Chemistry) belonging to 10 high schools and located in the northern region of the state of Ceará. In conclusion, for the teachers, the seminar as an evaluative method is important for the learning process and improvement cognitive of students.

Keywords: Seminar. High school. Evaluation method.

1 Introdução

A escola, além de ensinar conteúdos presentes no currículo básico proposto, deve também preparar os estudantes para o mercado de trabalho que, por sua vez, tem sido mais exigente no que diz respeito aos pré-requisitos para contratação de profissionais. Existem diversos métodos avaliativos que desenvolvem diferentes habilidades nos alunos (oralidade, capacidade dissertativa, liderança, coordenação motora). Espera-se que os discentes saiam da escola aptos a serem profissionais inovadores, polivalentes, motivadores, capazes de adaptar-se e socializar-se a diferentes contextos (MIRANDA, 2012). Cabe à escola incentivar o aluno para que ele se engaje em diversos tipos de atividades, bem como em diferentes tipos de avaliação.

O aluno, além de ser submetido somente à realização de provas, necessita desenvolver também sua oralidade, pois segundo os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Língua Portuguesa (1998), é incumbência da escola ensinar ao aluno utilizar a linguagem oral na realização de apresentações públicas, tais como debates, seminários e/ou apresentações teatrais. Trata-se de propor situações didáticas que façam sentido de fato, pois é cabível treinar os diversos níveis de fala, desde a mais formal até a popular/étnica/regional.

Para embasar teoricamente esse artigo, foram utilizados autores como: Carbonesi, Batista, Fonseca, Gatti, Goldenberg, Goulart, Hadji, Luckesi, Masetto, Miranda, Perrenoud e Sordi.

Esse estudo objetiva analisar como os professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza de escolas de ensino médio, distribuídas nos municípios de Acaraú, Cruz e Itarema, utilizam o seminário como metodologia avaliativa. Pretende-se, também, fazer o levantamento dos aspectos mais utilizados pe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

los professores como critério avaliativo nos seminários, indicar a frequência com que os docentes aplicam esse método e demonstrar, através de um gráfico hierárquico, em qual nível de importância os professores classificam o seminário.

2 Referencial teórico

2.1 Contextualizando a avaliação

Os métodos avaliativos, ou exames escolares, estão sendo lapidados desde muito tempo, acompanhando a história da educação. Alguns são aprimorados para suprir a demanda de cada escola, de cada nível acadêmico, da retenção de aprendizado de cada aluno ou mesmo das prioridades dos professores. Mas, segundo Luckesi (2003), esses exames de avaliação no âmbito escolar foram herdados dos séculos XVI e XVII, quando foram sistematizados por colégios católicos da Ordem Jesuítica. Segundo o mesmo autor, exames já eram aplicados para selecionar recrutas para o exército há mais de três mil anos antes de Cristo.

Caminhando um pouco mais na linha do tempo, Chueiri (2008, p. 22) ressalta que a prática de aplicação de exames teve seu apogeu com a ascensão e consolidação da classe burguesa, pois pela falta de privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre aos estudos como forma de ascensão social.

Ainda segundo Chueiri, a avaliação como processo de medida de conhecimento teve origem no século XX, com os estudos de Thordike, nos Estados Unidos. Esses estudos deram origem a testes que eram usados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

No Brasil, apenas a partir da década de 90 é que foram introduzidas políticas educacionais com preocupação avaliativa e é

a partir de então que um sistema nacional de avaliação da educação básica começa a ser construído pelo Ministério da Educação (GATTI, 2002).

2.2 A avaliação, segundo os avaliadores

Pode-se classificar a avaliação em somativa e formativa. Sordi (2001) afirma que a avaliação do tipo somativa relaciona-se ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa em uma nota estipulada pelos professores.

Em relação à avaliação do tipo formativa, Chueiri (2008) propõe que essa lógica preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor.

Podemos, ainda, classificar os métodos avaliativos em quantitativo qualitativo. Sobre isso, Goldenberg (1997, p. 34) afirma que:

> O método qualitativo não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os avaliadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de análise para todas as ciências. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa

Já para Fonseca (2002, p. 20):

> Diferentemente do método qualitativo, os resultados do quantitativo podem ser quantificados. O método quantitativo se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compre-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> endida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A avaliação quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da avaliação qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

2.3 Seminários como metodologia avaliativa

De início, deve-se ter em mente que avaliar não é sinônimo de medir, pois segundo Hadji (2001), medir é atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, [...] hoje se sabe que a avaliação não é uma medida, pois o avaliador não é um instrumento, e o avaliado não é um objeto.

Para avaliar o rendimento dos alunos nas escolas ainda está se utilizando um método tradicional, no qual se criam hierarquias de excelência para colocar alunos em comparações, para, em seguida, escolher quais os melhores e os "não tão bons" (PEREENOUD, 1999).

Os métodos avaliativos vão além de provas escritas dissertativas e/ou objetivas. Existe uma gama de métodos avaliativos que colocam o discente à prova do que realmente conseguiu assimilar dos conteúdos.

Para tanto, a utilização de métodos orais para a avaliação dos alunos mostra que além da necessidade de compreenderem um conteúdo específico, o aluno deve ter um mínimo de intimidade com a oralidade em público, além de boa postura.

Se compararmos a modalidade oral com a escrita, podemos entender que a modalidade escrita está entrando em desuso. A modalidade oral é o maior e mais importante recurso utilizado, diariamente, para a comunicação. É por meio da fala que nos submetemos à entrevistas de emprego, exigimos nossos direitos

como cidadãos, defendemos algum ponto de vista; é por meio da oralidade que conseguimos liderar e trabalhar em equipe. (MIRANDA, 2012).

3 Procedimentos metodológicos

Esse projeto contou com uma amostragem intencional de 50 professores da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). Obteve-se 70% de respondentes, ou seja, o equivalente a 35 professores, em 10 escolas de ensino médio, localizadas na região norte do estado do Ceará, e distribuídas em 3 municípios, a saber: Acaraú, Cruz e Itarema, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas pesquisadas, com seus respectivos municípios.

Município	Nome da Instituição de ensino	Modalidade
ACARAÚ	Colégio Virgem Poderosa	Particular
	Escola de 1 Grau Tomaz Pompeu de Souza Brasil	Pública
	E.E.M. Liceu de Acaraú Maria Alice Ramos Gomes	Pública
	E.E.E.P. Marta Maria Giffoni de Sousa	Pública
	E.E.M. Geraldo Benoni Gomes Silveira	Pública
CRUZ	E.E.M São Francisco da Cruz	Pública
ITAREMA	E.E.M. Luzia Araújo Barros	Pública
	E.E.M. Liceu de Itarema Valdo de Vasconcelos Rios	Pública
	Colégio José Maria monteiro	Particular
	Colégio Alternativa	Particular

Fonte: autoria própria.

Para o desenvolvimento deste trabalho, o procedimento metodológico utilizado foi a aplicação de um questionário com quatro questões de caráter dissertativo aos docentes. Para análise de dados, foi realizada uma abordagem qualitativa a fim de identificar um padrão dos aspectos utilizados pelos docentes para avaliar os seminários.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Resultados e discussões

O questionário foi aplicado com os professores da área de Ciências da Natureza e, pelo menos, três professores de cada escola responderam ao questionário, abrangendo assim, um docente de Biologia, um de Física e um de Química, no mínimo; houve escolas em que todos os docentes dessa área responderam.

O questionário era composto por quatro perguntas. A primeira questão perguntava aos professores se eles atribuem alguma importância aos seminários, em resposta afirmativa, deveriam responder também por que os seminários são importantes. Todos os professores afirmaram que o seminário é importante, mas cada um elencou uma razão diferente. Um dos professores afirmou que os seminários despertam nos discentes a consciência de sujeito que opina, questiona e se expressa diante de qualquer problemática. Essa resposta pode nos surpreender ao passo que o professor se importa com o incentivo à aprendizagem e criticidade, enquanto muitos se preocupam em avaliar apenas para identificar resultados (MASETTO, 2012).

Segundo outro professor, o seminário é importante porque a pesquisa em grupo facilita a aprendizagem, promove o interesse entre os membros, todos com conhecimentos e habilidades diferentes, estimulando o envolvimento de todos na atividade, além de despertar a autonomia para elaborar o conteúdo e expô-lo aos colegas. Nessa linha de raciocínio, podemos trazer à tona que o seminário coopera para o desenvolvimento de habilidades diversas, tais como a autonomia na busca do conhecimento; e o trabalho em grupo, promovendo a troca de conhecimentos referentes ao conteúdo que será exposto na ministração do seminário (CARBONESI, 2014).

Uma outra temática levantada por um dos professores foi que o seminário constrói no aluno uma identidade de protago-

nista, na qual ele é quem se responsabiliza em repassar o conteúdo estudado de forma clara e sistemática, instigando-o a falar, bem como é o seminário que faz com que os alunos busquem o conhecimento por conta própria, além de fazer com que percam a inibição e compreendam como é ser professor por um determinado tempo. O aluno deve ser colocado como protagonista no processo de desenvolvimento de suas estruturas mentais e cognitivas (BATISTA, 2009).

Na segunda questão foi questionado aos professores a quantidades de vezes, por ano, que utilizam seminário como metodologia avaliativa nas séries do ensino médio. A grande maioria dos professores utiliza o seminário duas vezes por ano em cada turma, ou seja, uma vez por semestre; outros nem utilizam seminário enquanto outros (segunda grande maioria) utilizam quatro seminários por ano, ou seja, um em cada bimestre do ano letivo.

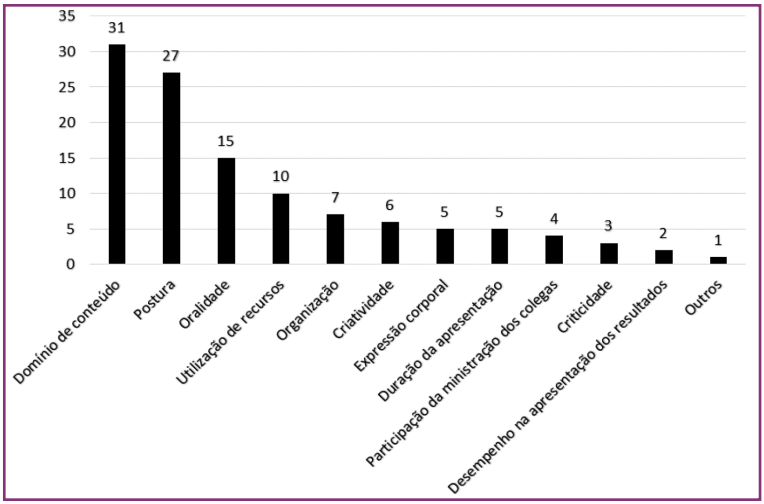
A terceira questão tinha como objetivo de investigar quais os aspectos/critérios (Figura 1) que os professores utilizam para avaliar o aluno durante a apresentação do seminário. Nessa questão, os professores poderiam indicar mais de um aspecto/critério. 88,5% (31 professores) das respostas apresentava o domínio de conteúdo como critério mais utilizado para avaliar o seminário. 77,1% elencou a postura como aspecto importante no momento de avaliar o seminarista. Outros aspectos como oralidade, utilização de recursos, organização da apresentação, criatividade, expressão corporal, bom aproveitamento do tempo da apresentação, participação na ministração dos colegas, criticidade e desempenho apareceram nos questionários, mas em frequências menores.

Nota-se que aspectos cognitivos (p. ex. domínio de conteúdo, criatividade e criticidade) sobrepõem os aspectos físicos (p. ex postura, oralidade e expressão corporal).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Na coluna "Outros" foram abordados critérios como: objetividade, didática e possuir conhecimento científico sobre o assunto a ser ministrado.

Gráfico 1 – Gráfico hierárquico que relaciona a quantidade de professores e os aspectos/critérios utilizados para avaliar o aluno nos seminários



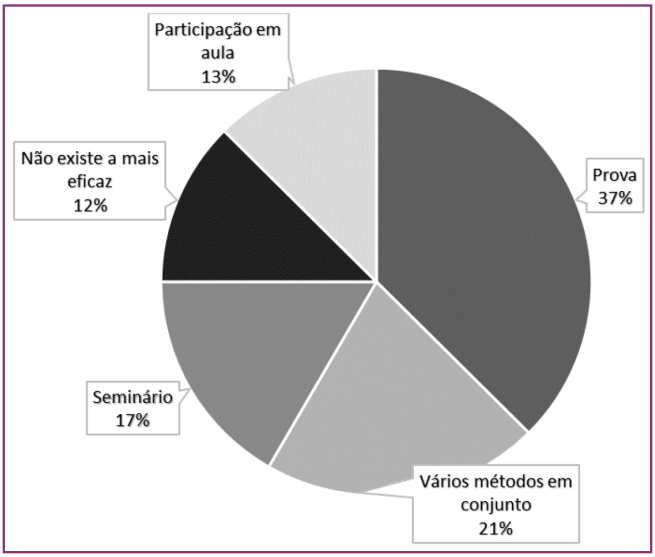
Fonte: dados da pesquisa.

Na quarta questão, os professores deveriam responder qual o método avaliativo (Gráfico 2) mais utilizado por eles para gerar uma nota para os alunos. 37% responderam que consideram a prova (dissertativa ou objetiva) como o método mais eficaz para quantificar o nível de aprendizado do aluno. Apenas 17% dá prioridade hierárquica aos seminários. Ou seja, a maioria dos docentes prefere utilizar os gêneros escritos a gêneros orais para avaliar seus alunos.

Para Goulart (2005), priorizar os gêneros escritos é ignorar o fato de que as atividades humanas de interação acontecem,

em sua grande maioria, por meio de expressões orais que estão frequentes nas novas mídias pertencentes à nossa cultura eletrônica: videoconferência, teleconferências, e etc.

Gráfico 2 – Gráfico representativo dos métodos avaliativos mais utilizados pelos professores



Fonte: dados da pesquisa.

5 Considerações finais

Observou-se que o seminário é visto como um método importante para avaliar aspectos físicos e cognitivos. Os professores da região norte do Ceará utilizam seminários para despertar novas habilidades em seus alunos.

Concluiu-se que por mais que os gêneros orais ajudem os alunos, tanto em relação a sua aprendizagem, quanto em relação a se tornarem protagonistas na sociedade, os professores prefe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

rem utilizar gêneros escritos como forma de avaliar os estudantes durante o ano letivo.

Destarte, urgem mais estudos na área para recolher diferentes opiniões de professores sobre a importância da utilização do seminário no ensino médio.

Referências

BATISTA, D. P. *Procedimentos de ensino e o seminário virtual.* Juiz de Fora: Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARBONESI, M. A. R. M. *O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado.* Portugal: ANPAE, 2014.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, vol. 4, núm., pp. 17-41. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2002.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar.* Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOULART, C. *As práticas orais na escola:* o seminário como objeto de ensino. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HADJI, Charles. *A Avaliação desmitificada.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus, 2012.

MIRANDA, I. A. N. *A importância do ensino de gêneros orais na formação do aluno como sujeito ativo na sociedade.* Mato Grosso: UNEMAT, 2012.

PERRENOUD, P. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior.* Campinas, SP: Papirus, 2001.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ALMEIDA, Roselina Nunes de
Pedagoga. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFC.
E-mail: roselinanunes@hotmail.com

GOMES, Luciana Kellen de Souza
Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação – UFC.
E-mail: lucianakellen2004@hotmail.com

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem sido tema de discussão nos vários segmentos educacionais. O presente artigo tem por objetivo analisar as práticas avaliativas realizadas pelos docentes, as repercussões dessa prática no processo ensino e aprendizagem, bem como conhecer as concepções de avaliação, identificando os instrumentos e estratégias utilizados por eles. Para tal, está organizado em duas partes: a princípio, faz referência aos fundamentos das principais concepções de avaliação adotadas no âmbito educacional e, em seguida, apresenta algumas considerações acerca das práticas avaliativas realizadas na escola, evidenciando as possibilidades que favorecem a aprendizagem dos alunos. O trabalho está fundamentado sob o aporte teórico de autores reputados no campo da avaliação da aprendizagem. Dentre outros, destacam-se Madalena Freire (1989), Phillipe Perrenoud (1999), Paula Loch (2000), Cipriano Luckesi (2003) e Jussara Hoffman (2003). Os resultados indicam a relação estreita entre a concepção de avaliação do professor, suas práticas e a promoção da aprendizagem. A composição do trabalho consta de uma pesquisa qualitativa, com observação e aplicação de um questionário semiestruturado. Os resultados dessa pesquisa serão analisados e apresentados através deste artigo, buscando apontar as possíveis soluções para a problemática em estudo.

Palavras-chave: Concepções de Avaliação. Práticas docentes. Aprendizagem.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje ha sido objeto de discusión en varios segmentos educativos. Este artículo tiene como objetivo analizar las prácticas de evaluación llevados a cabo por los profesores, las repercusiones de esta práctica en la enseñanza y el aprendizaje, así como cumplir con las concepciones de la evaluación, la identificación de las herramientas y estrategias utilizadas por ellos. Para ello, se divide en dos partes: la primera se refiere a los motivos de los principales conceptos de evaluación adoptado en el ámbito educativo y luego presenta algunas consideraciones sobre las prácticas de evaluación llevados a cabo en la escuela que muestran las posibilidades que promueve el aprendizaje del estudiante. El trabajo se basa en el apoyo teórico de autores de reconocido prestigio en el campo de la evaluación de los aprendizajes. Entre otros, hay Madalena Freire (1989), Phillipe Perrenoud (1999), Paula Loch (2000), Cipriano Luckesi (2003) y Jussara Hoffman (2003). Los resultados indican la estrecha relación entre el concepto de evaluación del profesor, sus prácticas y la promoción del aprendizaje. La composición de la obra consiste en una investigación cualitativa, la observación y la aplicación de un cuestionario semi-estructurado. Los resultados de esta encuesta serán analizados y presentados a través de este artículo, buscando identificar las posibles soluciones al problema en estudio.

Palabras clave: Las concepciones de la evaluación. Las prácticas de profesor. Aprendizaje.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O ato de avaliar pertence ao cotidiano da humanidade desde os seus primórdios e em sua acepção genérica, significa atribuir valor ou mérito a algo ou alguém por determinada ação.

A avaliação da aprendizagem faz parte do sistema educacional brasileiro e até pouco tempo atrás era utilizada como ferramenta pedagógica para classificar, dar notas, aferir, excluir. Nesta abordagem, a educação se restringe à transmissão de conhecimentos prontos e acabados para uma clientela passiva e suscetível a receber informações.

Contrapondo a isso, o governo federal, através do Ministério da Educação – MEC, tem se preocupado em promover uma reforma no ensino para elevar o nível da Educação Básica Nacional, e por isto tem investido em programas para obter um melhor controle sobre os sistemas educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação no país.

Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe em seu art. 9º, inciso VI, que a União terá incumbência de "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino." (BRASIL, 1996). Desde então, a avaliação passou a ser tratada como uma política pública de governo, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade para os serviços educacionais.

Até pouco tempo atrás, os resultados da educação eram mensurados pelos indicadores acesso e permanência dos alunos na escola. Porém, chegou-se à conclusão que nem sempre, o tempo de permanência na escola significa aquisição de conhecimen-

tos e habilidades básicas. Desse modo, fez-se necessário implantar um sistema de informação e avaliação da educação básica.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implementado em 1990, direcionado aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, com o propósito de fornecer subsídios para elaboração de políticas públicas para corrigir possíveis fraquezas e distorções identificadas, possibilitando orientar novas medidas para alcançar a qualidade e a equidade educacional.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi implantado pelo MEC, em 1998, destinado aos alunos egressos do ensino médio, com o objetivo de verificar o desenvolvimento de competências e habilidades individuais dos alunos, necessárias para o pleno exercício da cidadania. A prova é elaborada dentro de uma proposta interdisciplinar e contextualizada, seguindo a uma matriz de competências e habilidades pré-definidas para o exame.

Em 2005, foi instituída a Prova Brasil, com o objetivo de fornecer um diagnóstico mais detalhado sobre o ensino em cada escola e município e os posiciona no *ranking* estadual e nacional. Pode-se afirmar que, por adotar os mesmos critérios de elaboração e aplicação, é um complemento para o SAEB. Também fornece informações sobre as fraquezas e as forças da escola, subsidiando aos agentes educacionais, além de fornecer alternativas que venham a contribuir para a melhoria das práticas educativas na sala de aula, inclusive a formação docente.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992, pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), e apresenta características de uma avaliação externa em larga escala. Avalia competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O

ISBN: 978-85-8126-090-7

resultado das avaliações fornecem dados para identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho de cada aluno, além de possibilitar aos dirigentes escolares, professores e gestores governamentais o acesso à situação da Educação Básica da rede pública de ensino, para as devidas intervenções.

É importante destacar que todos os esforços envidados para coletar dados e levantar informações precisas sobre o desempenho dos alunos, práticas docentes e gestão dos recursos humanos e financeiros, devem subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais e sociais que venham a contribuir para a melhoria da qualidade da educação desenvolvida nas escolas.

A avaliação educacional é fundamento indispensável para o processo ensino e aprendizagem. Portanto, tem sido empregada, na maioria das escolas nacionais, como um mecanismo legitimador do trabalho educativo. É através dela que se determina o sucesso ou o fracasso dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No espaço escolar, a aprendizagem dos educandos constitui a dimensão mais importante do processo educacional. Por essa razão, é fundamental que o professor seja capaz de realizar, adequadamente, a avaliação desse processo, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas que possibilitem aos alunos conquistarem o sucesso educacional.

Entretanto, o que se tem percebido nos momentos de formação pedagógica, são professores desmotivados com o baixo nível de desempenho acadêmico dos alunos, principalmente em leitura, compreensão, interpretação e produção textual, conteúdos ligados à disciplina de Língua Portuguesa, implicando diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos demais componentes do currículo escolar.

Nesse contexto, encontra-se a avaliação como o maior desafio a ser enfrentado no cotidiano da sala de aula, tendo em

vista o desinteresse e o déficit de aprendizagens dos educandos. Contudo, há evidências de que ainda perdura, na maioria das escolas públicas e privadas brasileiras, do ensino básico ao superior, práticas de exames em vez de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2003).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem tem sido o foco das discussões nos espaços escolares, visto que o bom desempenho acadêmico discente e, consequentemente, a conquista dos objetivos educacionais está diretamente relacionada com a concepção de avaliação implementada na escola.

A Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira, palco desta investigação, é uma instituição pertencente à rede pública estadual de ensino, localizada na Avenida Humberto Sena, bairro Edmilson Correia de Vasconcelos, em Quixeramobim – Ceará. A escola iniciou suas atividades no dia 19 de maio de 2011. Sua missão é ser reconhecida pela sociedade, tendo como destaque a produtividade e a excelência na formação humana, profissional e acadêmica de jovens protagonistas.

Sua proposta pedagógica de ensino é baseada no modelo de gestão, seguindo a filosofia da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), cuja proposição é desenvolver o espírito empresarial criativo e a postura voltada para a obtenção de resultados.

Esse modelo de gestão visa proporcionar aos educandos situações em que exercitarão a autonomia, interação, cooperação e demais saberes indispensáveis à formação humana e profissional. Com isso, o aluno é visto como protagonista em todas as ações desenvolvidas na escola e construtor de seu projeto de vida. Nessa perspectiva, o professor é o mediador entre o objeto do conhecimento e o aluno, favorecendo o exercício da autonomia e da colaboração para a sistematização da aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A avaliação é um processo diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, contemplando os aspectos cognitivo, socioafetivo e psicomotor dos indivíduos, envolvendo vários mecanismos de avaliação de forma dirigida e/ou espontânea, com verificação dos rendimentos ao final de cada período (avaliação somativa).

Constata-se que a turma de Logística (2º ano "C") da EEEP Dr. José Alves da Silveira apresentou, no primeiro período do ano letivo de 2012, um número considerável de alunos com baixo desempenho acadêmico na disciplina de Língua Portuguesa. É possível comprovar tal afirmação, observando-se os dados a seguir:

Quadro 1 – Rendimento escolar

RENDIMENTO ESCOLAR – 1º PERÍODO/2012								
TURMAS	1º Ano "A"	1º Ano "B"	1º Ano "C"	1º Ano "D"	2º Ano "A"	2º Ano "B"	2º Ano "C"	2º Ano "D"
RENDIMENTO (%)	64%	84%	76%	73%	60%	77%	55%	79%

Fonte: Secretaria da EEE Dr. José Alves da Silveira – abril/2012

Outro dado importante que pode servir de parâmetro para essa reflexão é o resultado do SPAECE conquistado pela escola no ano de 2011. De acordo com o boletim disposto pela Secretaria de Educação Básica do estado do Ceará, o desempenho acadêmico do estudante é expresso em níveis correspondentes ao desenvolvimento de competências e habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse caso, destaca-se o resultado alcançado em Língua Portuguesa que foi de 289,53. Com este resultado, a escola está posicionada na escala de proficiência

em Língua Portuguesa do ensino médio no nível intermediário. Tal pontuação reforça que o resultado conquistado nessa disciplina apresenta certa distância do nível adequado de desempenho acadêmico, que se encontra no intervalo de 325 a 500 pontos.

Partindo-se dessa constatação, é pertinente observar o desempenho dos 40 alunos do Curso Técnico em Logística – 2º ano "C", pertencentes à classe média e baixa, oriundos de bairros periféricos ou comunidades rurais do município de Quixeramobim. Muitos deles são filhos de operários, servidores públicos e agricultores, sendo que estes apresentam baixo nível de escolarização.

Diante da realidade apresentada, julga-se oportuno apresentar, no presente artigo, uma análise descritiva acerca do trabalho dos professores da disciplina de Língua Portuguesa, na turma de Logística – 2º Ano "C", com o objetivo de analisar as práticas avaliativas realizadas por eles na referida disciplina e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se também conhecer as concepções do professor sobre a avaliação, assistindo-o em plena ação em sala de aula, para identificar os instrumentos e estratégias de avaliação adotadas, analisando como os alunos recebem essa prática.

A relevância desse trabalho consiste em colocar a avaliação como um dos componentes fundamentais do processo educativo, e apesar das dificuldades enfrentadas pelo professor avaliador, considera-se importante que este possa concebê-la com propriedade, de modo a situar-se dentro dos princípios que a fundamenta. Com isso, será possível conscientizá-lo para que as práticas avaliativas possam assumir, realmente, funções de apoio às decisões pedagógicas, a fim de que o professor sinta-se capaz de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades educacionais dos alunos, e estes, percebam a distância entre a situação em que se encontram e a que eles pretendem chegar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, demonstrou-se interesse em combinar a abordagem quantitativa e a qualitativa, por considerar, não somente as características pessoais dos envolvidos (alunos, professores) e do contexto escolar em que as ações se desenvolvem, mas também, o fato de que, nem sempre, os objetivos e resultados observados no processo educativo são factíveis e, diante dessa complexidade, sugeriu-se a adoção de práticas específicas e posturas inovadoras não mensuráveis, mas explicáveis.

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Alves da Silveira, instituição pertencente à rede pública estadual de ensino, localizada na Avenida Humberto Sena, bairro Edmilson Correia de Vasconcelos, em Quixeramobim – Ceará.

O público-alvo desse estudo foi composto pelos 03 professores de Língua Portuguesa da escola, que se revezam no ensino da disciplina e, de forma indireta, os 40 alunos da turma de Logística (2º Ano "C").

Para coleta de dados, utilizou-se da observação direta junto aos três professores de Língua Portuguesa na turma de Logística, buscando-se identificar as práticas avaliativas mais utilizadas, os principais instrumentos e as formas de mensuração dos resultados. As informações captadas foram registradas em caderno de registro. Também foi aplicado um questionário semiestruturado composto por 15 questões – 05 objetivas e 10 discursivas – direcionadas aos docentes, com o propósito de caracterizar o perfil pessoal e profissional dos professores e analisar as concepções desses profissionais sobre os princípios essenciais para o desenvolvimento do processo avaliativo que realizam.

Os dados foram coletados no mês de setembro de 2012 e os resultados dessa pesquisa foram analisados e apresentados, seguindo os critérios de organização do questionário, ou seja, para as questões padronizadas, os dados foram tabulados e apresentados através de gráficos, tecendo-se comentários pertinentes à temática; para as discursivas, apresentou-se um relato descritivo, buscando-se, junto à literatura existente, apontar as possíveis soluções para a problemática em estudo.

3 Análise dos dados

De acordo com os dados coletados, pode-se abstrair que 100% dos entrevistados são do sexo feminino e estão, equitativamente, distribuídos na faixa etária que compreende o intervalo dos 20 aos 40 anos. Quanto à formação inicial dos educadores, 100% são Graduados e 66% possuem especialização na área de atuação. Quanto à experiência profissional, 66% já exerceram a função docente no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 100% atuaram respectivamente, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular, e 100% estão em pleno exercício do magistério no Ensino Médio Integrado.

A avaliação da aprendizagem, no contexto em que se realiza, exige métodos e concepções específicas, de modo a alcançar os objetivos estabelecidos. A partir desse pretexto, indagou-se aos educadores como estes concebem a avaliação da aprendizagem.

Os resultados sugerem que todos os professores entrevistados concebem a avaliação como um instrumento orientador do trabalho pedagógico, que os ajuda a identificar as dificuldades dos alunos, mediante situações de ensino e aprendizagem, e ainda os permite refletir sobre sua prática, visando à melhoria do processo educativo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Sobre o exposto, Luckesi (2002, p. 172), define a avaliação da aprendizagem "como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário."

Para o autor, a prática avaliativa pressupõe a relação entre professor, aluno e o próprio conhecimento; nessa relação, o aluno responde pela construção do próprio conhecimento e o professor, pela mediação e orientação do processo.

Nessa condição, a escola passa a ser vista como espaço privilegiado para a promoção do ensino e aprendizagem, no qual a avaliação se apresenta como princípio básico para a promoção da aprendizagem dos estudantes. Para atender a essa finalidade, solicitou-se que entrevistados declarassem os tipos de avaliação utilizados por eles na escola.

De acordo com os educadores, constata-se que ainda perdura certa indefinição sobre os tipos de avaliação adotados pela escola e executados pelos professores. Para dirimir qualquer equívoco, Vasconcelos (1993) adverte que fichas individuais, testes, provas, relatório, portfólio, autoavaliação, entrevistas, entre outros, são exemplos de instrumentos de avaliação. Do mesmo modo, buscou-se orientação nos autores norte-americanos Bloom, Hasting, Madaus (1981), citados por Daigle (2008), para afirmar que no campo da educação existem três tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa. Por conseguinte, a distinção entre as características de cada tipo, dar-se-á conforme o propósito para o qual for aplicado, bem como o dado momento de sua realização.

O ensino da Língua Portuguesa compreende a aquisição, pelos alunos, de elementos constitutivos da Língua Materna,

mas não se restringe a apenas isto; requer dos professores o exercício cotidiano desses elementos. Nesse sentido, a avaliação funciona como termômetro da ação pedagógica para formar sujeitos praticantes da leitura e da escrita.

Desse modo, questionou-se aos educadores se a avaliação realizada por eles na disciplina de Língua Portuguesa oferece oportunidade de verificar se os procedimentos, métodos e atividades possibilitam a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com as informações, observa-se que 66% dos entrevistados responderam positivamente à questão, destacando, como função primordial da avaliação, a oportunidade de acompanhar o desempenho dos estudantes, bem como a utilização de diversos momentos e instrumentos para que o educando demonstre seus saberes, ao passo que, 33% declarou que concorda em parte com o proposto, justificando-se de modo impreciso.

A partir dessa análise, é importante ressaltar que a avaliação, adotada pelo docente no contexto escolar, deve servir para ajudar ao aluno a aprender e ao professor, a ensinar. Sobre esse assunto, Luckesi (2002, p.23) afirma que a "[…] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem."

Diante dessa afirmativa, sugere-se aos entrevistados informarem qual(is) instrumento(s) utilizam para realizar a avaliação dos estudantes na disciplina da Língua Portuguesa.

Analisando as opiniões, observa-se que, em geral, os professores utilizam-se dos mesmos instrumentos avaliativos, havendo coincidência entre os três educadores quanto ao uso de prova/avaliação escrita, observação, participação e apresentação de seminários. Embora a avaliação escrita tenha sido indicada como instrumento eficaz apenas por um dos entrevistados, Gatti (2003, p. 103) destaca que "a avaliação escrita/provas não devem ser os únicos instrumentos de avaliação que os professores ve-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nham a utilizar. É que em geral, são os instrumentos que têm maior peso na avaliação e os mais comumente usados."

Desse modo, não é possível negar a importância desse instrumento nas práticas avaliativas, visto que é através dele, que se pode obter informações numéricas que representam a evolução no desempenho dos alunos. No entanto, é necessário investir na formação docente, no sentido de preparar melhor os educadores para que possam elaborar, aplicar e interpretar os resultados das provas, de modo a contribuir com o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a construção do conhecimento discente, dando ênfase ao que o educador considerou relevante.

Em todo o processo avaliativo, a nota aparece como um indicador. Por isso, resolveu-se investigar, junto aos educadores, sobre a importância da nota para a no processo avaliativo.

Sobre essa questão, 100% dos entrevistados garantem que a nota ajuda ao professor a sistematizar o resultado da aprendizagem dos alunos. Sobre essa constatação, Luckesi (1992, p. 33) afirmar que "a nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional." Desse modo, fica evidente que não será possível eliminar essa forma de julgamento, porém é indispensável torná-lo mais claro quanto aos procedimentos e critérios adotados pelos professores.

A prática avaliativa aqui discutida rebate a concepção classificatória e excludente, que reforça uma ideologia que conduz ao caminho inverso, que é o fracasso escolar. Diante do exposto, demonstrou-se interesse em saber a que os referidos docentes atribuem o fracasso escolar de muitos estudantes.

Os docentes entrevistados consideram que a falta de conhecimentos básicos por parte dos estudantes é o ponto fundamental para o fracasso escolar. Entretanto, é importante atentar

para a consideração de Thomaz (2000, p. 86) que diz que "há sempre um bode expiatório para o problema do fracasso escolar: a família, o professor da série anterior, o governo, a miséria, o desemprego, a fome, a desnutrição, os problemas de saúde, a promoção automática."

Conforme o pensamento do autor, é comum que se coloque a "culpa" pelo fracasso escolar apenas em um dos elementos do processo. Na realidade, percebe-se que a fragilidade de um desses elementos ou a associação entre eles, poderá contribuir para a não aprendizagem dos educandos.

Essa postura perpassa pelas ações perpetradas pelos agentes educacionais no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, concebe-se que para o professor elaborar seus instrumentos avaliativos, sobretudo a prova escrita, necessita de conhecimentos e habilidades, de modo a utilizar a avaliação para identificar as dificuldades e melhorar a aprendizagem dos alunos. Diante dessa proposição, indagou-se sobre as principais evidências dessa prática, no exercício de sua função docente.

Percebe-se, na visão dos educadores, que a avaliação praticada por eles é pautada nas dificuldades dos alunos, com vistas à intervenção dessas. No entanto, ainda parece ser algo vago de significados para o próprio professor, quanto sua postura em relação ao papel dos instrumentos avaliativos, especificamente da avaliação escrita/ prova, no processo de ensino e aprendizagem.

Para Gatti (2003, p. 107), uma prova para ser considera válida cobre não só o conteúdo de uma sequência de aprendizagens, mas também os variados tipos de aprendizagens.

Desse modo, é preciso que o professor, enquanto avaliador, esteja consciente de sua participação pessoal e responsabilidade perante cada aluno, visto que os meios por ele utilizados deverão ser coerentes com os objetivos de ensino e de aprendizagem propostos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nessa condição, pediu-se aos professores que externassem os principais entraves para a realização de uma avaliação que contribua para a aprendizagem.

Para 66% dos professores, o aspecto negativo do processo avaliativo, deve-se ao elevado número de alunos por turma, tendo em vista a dificuldade de melhor acompanhamento destes em seus processos didáticos, principalmente em Língua Portuguesa; 33% destacaram a função classificatória da prova. Nesse aspecto, vale esclarecer que a prova, em si, não poderá assumir caráter classificatório, visto que é apenas um instrumento para coletar informações. Ao passo que a função classificatória da avaliação está vinculada à concepção adotada pelo professor e a forma como ele entende o processo, se tradicional ou emancipatório.

Assim, concebe-se que avaliar nesse novo paradigma segue a uma lógica de construção permanente de conhecimentos, onde o professor acompanha o aluno sistematicamente, em seu processo de aprendizagem, propiciando-o refletir criticamente sobre suas próprias ações, modificando-as quando necessário, para uma transformação consciente dos aspectos cognitivos e interpessoal.

4 Considerações finais

A avaliação representa, atualmente, uma das maiores dificuldades encontradas pelos docentes nos espaços escolares. Sobre essa problemática, muito tem se discutido, entretanto, poucas atitudes concretas foram implementadas para intervir e contribuir com a melhoria do processo avaliativo.

Baseado nos resultados dessa pesquisa, pode-se constatar que os objetivos foram atingidos quase que em sua totalidade, tendo em vista que os professores de Língua Portuguesa conce-

bem a avaliação escolar como instrumento pedagógico capaz de orientar suas escolhas didáticas, permitindo-lhes reorganizar o processo de ensino e reiterar o compromisso com a aprendizagem dos educandos, indo de encontro às orientações educacionais vigentes. Também observou-se que os docentes utilizam-se de diversos instrumentos avaliativos para atender aos objetivos propostos para o ensino, porém, para eles, a prova ainda é considerada o instrumento que proporciona um resultado eficiente, visto sua praticidade.

Entretanto, percebeu-se entre os estudantes, que a avaliação ainda é uma atividade unilateral – do professor; eles não se sentem responsáveis por esta ação, tampouco a consideram como parte do processo educativo. Em poucas situações notou-se o envolvimento do aluno com as práticas avaliativas, exceto quando da utilização de seminários para avaliar os aspectos formais da produção textual. Para eles, a "prova" tem o peso do resultado de sua aprendizagem.

Analisando os aspectos da formação, entende-se que é necessário investir na formação inicial e continuada dos docentes, no sentido de sanar possíveis dúvidas quanto à diferença entre técnicas e instrumentos de avaliação, com o propósito de alcançar os objetivos básicos para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Diante dessa constatação, a avaliação passa a ser entendida como processo emancipatório e de inclusão social, cuja função permite o aprimoramento das ações pedagógicas que convergem para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem.

Conclui-se considerando que a avaliação da aprendizagem reflete a visão do avaliador. Por isso, a competência teórica e metodológica deve ser critério imprescindível para sua formação, de modo que a avaliação cumpra com suas finalidades: diagnosticar

ISBN: 978-85-8126-090-7

as competências e habilidades adquiridas, direcionar as práticas educativas do professor e desenvolver a autonomia dos educandos, tornando-os responsáveis por sua própria aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

GATTI, Bernadete A. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº 27, jan.-jun., 2003.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: 21ª ed. Mediação, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*, São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: re-elaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. *Novas Competências para Ensinar*. Porto alegre: Artes Médicas, Porto Alegre, 2002.

THOMAZ, S. B. *O fracasso escolar no cotidiano da escola*. Presença Pedagógica nº 45. maio/junho 2002.

VASCONCELOS, Celso. *Avaliação:* concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos de Libertad, vol.. 3, 1993.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

SILVA, Dogival Alencar da
Pedagogo. Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnico da Diretoria de Avaliação e Monitoramento da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú. E-mail: dogivalalencar@bol.com.br

OLIVEIRA, Gilson de Sousa
Pedagogo. Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor, assessor e coordenador pedagógico dos cursos de Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade do Vale do Jaguaribe. Especialista em gestão estratégica em IES (FVJ). E-mail: gilsonoliveira@hotmail.com

TRAVASSOS, Jean James Vale
Graduado em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Técnico da Diretoria de Avaliação e Monitoramento (DAM) da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú. E-mail: jeanjtravassos@yahoo.com.br

FILHO, Nicolino Trompier
Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado II da UFC. Atua no Programa de pós-graduação em Educação Brasileira da UFC. E-mail: trompieri@hotmail.com

RESUMO

A avaliação educacional tem ganhado espaço nas discussões e nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos, fomentando reflexões e proporcionando a disseminação de conhecimentos. Mas, apesar desses avanços, na prática, a avaliação ainda é vista, como uma atividade burocrática e rotineira, utilizada para classificar, reprovar, aprovar e dominar. Dessa forma, a pesquisa visou a investigar como professores, atores sociais, percebem a avaliação educacional, bem como a relação com a aprendizagem e fatores internos e externos à escola que dificultam e/ou facilitam a aprendizagem escolar. Foram construídos e aplicados dois instrumentos de coleta de dados: o primeiro, visou a conhecer o perfil dos professores da amostra, o segundo, objetivou conhecer

ISBN: 978-85-8126-090-7

as concepções dos professores quanto à avaliação e os fatores que influenciam a aprendizagem escolar, bem como alguns aspectos das suas práticas profissionais. Percebeu-se, com a análise dos dados coletados que, quanto ao perfil profissional, os professores da amostra apresentaram a qualificação necessária para o exercício da docência, possuindo especialização na área de atuação e experiência na docência. Quanto às concepções sobre avaliação, se mostraram contraditórios naquilo que defendem em relação às suas práticas profissionais.

Palavras-chave: Avaliação. Prática docente. Aprendizagem.

RESUMEN

La evaluación educativa ha ganado terreno en los debates y en las investigaciones académicas en los últimos años, fomentando la reflexión y proporcionando la difusión de conocimientos. Pero, a pesar de estos avances, en la práctica, la evaluación sigue siendo vista como una actividad burocrática y rutinaria, utilizada para clasificar, desaprobar, aprobar y rendir. Así, la investigación apunta cómo los profesores, actores sociales, perciben la evaluación educativa, bien como la relación con el aprendizaje y los factores internos y externos a la escuela que dificultan y/o facilitan el aprendizaje escolar. Se construyeron y se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos. El primero tuvo el objetivo de conocer el perfil de los profesores de la muestra; el segundo tuvo el objetivo de conocer la opinión de los profesores sobre la evaluación y los factores que influyen en el aprendizaje escolar, así como algunos aspectos de su prácticas profesionales. Se observó, con el análisis de los datos recogidos que, cuanto al perfil profesional, los profesores de la muestra tenían las calificaciones apropiadas requeridas para el ejercicio de la docencia, que tenían especialización en el área de conocimiento y experiencia en la práctica docente. En cuanto a los conceptos de evaluación, estos se resultaron contradictorios en lo que defienden en relación a sus prácticas profesionales.

Palabras clave: Evaluación. Práctica docente. Aprendizaje.

1 Introdução

A avaliação educacional compreende mecanismos de produção de conhecimentos que podem contribuir na melhoria das dimensões que compõem projetos, programas e instituições de forma integrada a programas de qualidade, visando observar seus resultados de maneira sistêmica, servindo, também, para revelar situações pontuais que necessitam ser analisadas. Devido a esses, dentre outros fatores, podemos perceber que a avaliação, na atualidade, considera a complexidade do fenômeno educativo, sendo dessa forma, abordada em inúmeros trabalhos produzidos na área, tanto no âmbito acadêmico como pelas organizações civis. Podemos afirmar ainda que a avaliação está intrinsecamente ligada ao processo educativo e à promoção deste. No entanto, não podemos pensar em avaliação de forma estanque ao contexto social do mundo contemporâneo, em que se desenvolvem os processos educativos, a crise da escola e a relação escola com o trabalho, ou seja, não se pode desconsiderar as suas múltiplas funções, natureza e objetivos. Apesar dos avanços, a avaliação, na prática, ainda é defendida e vivida de forma estanque ao processo de ensino-aprendizagem, evidenciando práticas autoritárias e descontextualizadas das questões da aprendizagem escolar. Dessa forma, faz-se necessário investigar as concepções dos professores de avaliação e a sua relação com a prática educativa, contribuindo para uma reflexão sobre o fazer docente e a construção de uma cultura avaliativa comprometida com o processo de ensino-aprendizagem.

É válido ressaltar que, para compreender a avaliação como parte do processo educativo, faz-se necessário refletir sobre a concepção de educação, de aprendizagem, de homem, de sociedade, dentre outras concepções que influenciam a prática

ISBN: 978-85-8126-090-7

educativa geral e, especificamente, a avaliação da aprendizagem. O papel dos instrumentos avaliativos e sua diversidade de possibilidades também são elementos que precisam ser pensados.

2 Referencial teórico

2.1 Avaliação da aprendizagem: reflexões teóricas

Percebe-se que a avaliação, apesar de seus avanços oriundos de pesquisas e contribuições teóricas, ainda é compreendida, no processo educativo, como etapa estanque do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, ouve-se um discurso que evidencia, por parte dos professores, uma postura autoritária, burocrática e somativa da avaliação. Existem muitas barreiras que impedem que, na prática, a avaliação seja conduzida como um processo contínuo, democrático e comprometido com a aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 11) relata que:

> […] A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a posteriori, em função da distribuição dos resultados, sem, todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho "menos ruim".

O processo avaliativo escolar, em muitas situações, fica limitado à aplicação de provas. Esse único instrumento é utilizado bimestralmente e em dois momentos distintos, as provas parciais e as bimestrais (finais). A avaliação escolar adota, desde

muito tempo, esse modelo. A prova, que muitas vezes é entendida como avaliação, é construída sem considerar as reais necessidades dos alunos e do processo de ensino, focando apenas no ato de registrar suas notas no diário, aprovar ou reprovar, dando um tom de atividade rotineira e burocrática.

Luckesi (2011, p. 36) expõe que:

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

Conforme a contribuição do autor citado, que defende que vivemos uma pedagogia do exame, é notório que o processo avaliativo é algo estanque do processo de ensino- aprendizagem. Dessa forma, contrariamente aos principais pressupostos que norteiam a moderna avaliação educacional, em que podemos destacar o diagnóstico contínuo e formativo. Na rotina escolar, percebem-se práticas avaliativas centradas em exames escritos, orientadas para verificação da aprendizagem e, mais recentemente, a pressão oriunda das avaliações externas, que ora parece ter como objetivo maior da escola apresentar resultados positivos.

Segundo Sousa (2010, p. 45), a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola

ISBN: 978-85-8126-090-7

e sociedade. Podemos refletir então, que a avaliação não é algo neutro e, dependendo do período histórico, esses aspectos dentre outros, presentes na avaliação, se manifestaram de formas diferentes. Reflete também um padrão estabelecido que referencia à qualidade avaliativa. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o papel que o professor desempenha no processo de avaliação escolar ou avaliação interna, pois, como profissional da educação, é responsável por elaborar e implementar essa avaliação, em consonância com o currículo escolar também implementado por ele. Portanto, esse processo avaliativo pode ser influenciado de forma consciente ou inconsciente pelo professor.

Demo (1999, p. 30) destaca que a função central do professor não é a de apontar erros, mas sustentar o elogio, seja por conta de não danificar a autoestima do aluno, seja para incutir no processo o prazer de sentir-se elogiado. A função social que abrange o complexo trabalho docente é ampla, mas, torna-se uma reflexão central para a compreensão da avaliação escolar, que tem o professor como responsável direto por este processo.

Situando a discussão nos dias atuais, em que se defende principalmente a avaliação formativa, a ser implementada durante todo o processo de aprendizagem, contribuindo, desta forma, para o efetivo desenvolvimento do processo de ensino -aprendizagem, possibilitando uma reflexão sobre as barreiras que impedem que a avaliação formativa, defendida também nos documentos oficiais da educação nacional, possa ser implementada no processo educativo. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo investigar as concepções dos professores sobre a avaliação e suas práticas avaliativas, elucidando sobre as dificuldades explicitadas pelos professores quanto ao sucesso escolar. Nesse sentido, Hadji (2001, p. 21) defende que a avaliação formativa:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Ainda sobre as atuais contribuições sobre a avaliação escolar, Saul (2010, p. 65) defende que a avaliação emancipatória caracteriza-se como processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Dessa forma, a avaliação precisa ser compreendida em um contexto mais amplo, que visa a criar as condições para o pleno desenvolvimento dos educandos.

Sabe-se que são inúmeros os fatores que impedem uma verdadeira transformação da avaliação educacional. Luckesi (2011 p. 69) aponta três fatores que influenciam o desenvolvimento da avaliação na escola:

> a) […] as contribuições da história da educação (os exames escolares que conhecemos hoje foram sintetizados com a emergência da modernidade, a partir do século XVI);
>
> b) o modelo de sociedade no qual vivemos (o modelo burguês de sociedade, em sua constituição, é excludente, característica reproduzida pelos exames escolares) e
>
> c) a repetição inconsciente do que ocorreu com cada um de nós, ao longo de nossa vida escolar.

É muito pertinente essa contribuição do autor, pois nos mostra como é difícil rompermos com os modelos mais tradicio-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nais e caminharmos por um caminho alternativo às concepções positivistas e tradicionais. Percebemos que a dosagem correta entre avaliação formativa e somativa, que julgamos importante para a construção de aprendizagens significativas, torna-se um grande desafio para os profissionais da educação e gestores. Perrenoud (1999, p. 66) questiona o porquê dos procedimentos de avaliação ainda em vigor na maioria das escolas do mundo. Em seguida, distingue 7 mecanismos complementares, que explicam essa dificuldade, sendo eles:

1) A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar.
2) O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham "pela nota": todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
3) O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e aluno e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação.
4) A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.
5) O trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
6) O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às com-

petências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.

7) A aparência da exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?

Essas contribuições do autor nos ajudam a compreender o quanto é difícil mudar nossa forma de ver e compreender os processos educativos e, consequentemente, a avaliação educacional, em específico, a avaliação da aprendizagem. Apesar dos inúmeros trabalhos que abordam a temática e as constantes discussões atuais acerca da problemática que envolve a avaliação, de fato percebemos poucos avanços significativos quanto aos métodos, instrumentos e utilização dos resultados oriundos dos processos avaliativos. Nessa conjuntura, a avaliação formativa parece incoerente com a estrutura da educação de forma geral.

O autor nos desperta para um importante aspecto da avaliação, que é a utilização de instrumentos diversificados, exigindo, assim, uma metodologia alternativa àquela se desenvolve no geral na escola, que se considerem os processos intelectuais durante todo o curso do programa ou série e não apenas resultados traduzidos em notas em momentos pontuais, geralmente nos finais dos bimestres.

Sem o intuito de esgotarmos a discussão acerca das dificuldades na superação da avaliação no sentido mais conservador, tradicional, eminentemente quantitativo, sabemos que são muitos os fatores e as dificuldades que impedem tal rompimento da avaliação nessa perspectiva. Esses mecanismos destacados reme-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tem-nos ao currículo escolar, mais especificamente ao currículo prescrito e ao desenvolvimento curricular, que, refletindo sobre as contribuições do autor citado, parece aprisionar os conteúdos e os saberes, influenciando assim, a avaliação educacional. É válido destacar que a própria formação dos professores pode contribuir para a conservação quantitativa baseada na prova escrita.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, transversal, exploratória e com metodologia qualitativa e quantitativa. Considerou-se para a amostra, professores que lecionam as disciplinas Português e Matemática em uma escola pública do Estado do Ceará, situada em Caucaia, totalizando 5 sujeitos.

Foram construídos e aplicados dois instrumentos de coleta de dados na amostra: um questionário para traçar o perfil dos professores e um questionário com itens abertos, visando a sondar e conhecer algumas concepções dos professores no tocante à avaliação educacional. Os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos foram analisados à luz de algumas categorias construídas a partir da teoria que norteia essa pesquisa. Formamos blocos com as opiniões dos professores, considerando concepções aproximadas/categorias e as interpretamos.

4 Resultados e discussões

Conforme os dados obtidos com a aplicação do questionário 1, pode-se observar que são 5 professores no grupo da amostra. Desses, 2 tem idade entre 25 e 30 anos e 3, entre 40 e 49 anos. 2 professores têm licenciatura em letras, 1 licenciatura em física, 1 licenciado em matemática e 1 bacharelado em engenharia civil.

3 deles têm especialização específica na área de formação e de atuação, sendo, 1 com especialização em planejamento educacional, 1 em ensino de matemática e 1 em língua portuguesa. 2 não têm especialização. Quanto ao tempo de atuação no magistério, o sujeito 1 tem 22 anos, o sujeito 2 tem 14 anos, o sujeito 3 tem 5 anos, o sujeito 4 tem 9 anos e o sujeito 5 tem 6 anos. Todos os professores afirmaram que o planejamento não acontece de forma isolada dos demais professores e que eles participam do planejamento das aulas dos professores da escola.

Observando-se as informações obtidas com o questionário aplicado, percebe-se que os professores possuem formação específica em relação à área de atuação, a maioria possui título de especialista também na área de em que atua. Todos os professores têm mais de 4 anos de atuação no magistério, ou seja, todos têm experiência de efetivo trabalho em sala de aula.

Quanto aos aspectos referentes ao perfil dos professores da amostra, a partir dos dados coletados com o questionário 1, podemos sintetizar que os professores possuem formação específica na área em que lecionam, experiência na docência e a maioria possui especialização na área específica de atuação.

Na questão 1 – "Relacione 3 fatores internos e 3 fatores externos à escola que contribuem para o fracasso escolar" –, 10 categorias foram apontadas pelos professores ("Falta de recursos"; "Falta de um trabalho uniforme na escola"; "Falta de compromisso dos professores"; "Falta de compromisso dos alunos"; "Material didático"; "Espaço físico/condições precárias da escola"; "Desvalorização dos professores"; "Falta de maior acompanhamento nas questões de indisciplina dos alunos"; "Alunos indisciplinados" e "Falta de organização e diálogo entre os professores"). Pode-se perceber que os docentes atribuem as causas do fracasso escolar aos próprios atores da escola e têm uma visão

ISBN: 978-85-8126-090-7

geral/total da escola, mas, por outro lado, não conseguem focar em aspectos fundamentais da instituição escolar, tais como a forma em que a avaliação é desenvolvida, as questões pedagógicas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Pode-se considerar, ainda, que há uma confusão entre avaliação e verificação da aprendizagem, pois segundo Luckesi (2011), a dinâmica do ato de avaliar não se encerra com a obtenção do dado ou informação que se busca. Focar apenas naquilo quanto o aluno aprendeu seria verificação, pois os sujeitos não consideram os possíveis usos dessa verificação, sendo assim uma atividade com o fim em si mesma.

A partir das observações e análise do questionário 2 (entrevista) respondido pelos professores da amostra, podemos afirmar que:

- Os professores consideram que os fatores internos que contribuem para o fracasso escolar são a falta de compromisso dos alunos e professores e as condições precárias da escola. Quanto aos fatores externos, foram mais defendidos a falta de participação da família na vida escolar dos alunos, a violência na comunidade em que a escola está inserida e a necessidade de sobrevivência, afastando parte dos alunos da sala de aula devido à necessidade de trabalhar.
- Quanto aos fatores internos que contribuem para o sucesso escolar, os mais defendidos foram o compromisso dos professores, o núcleo gestor comprometido com o processo de aprendizagem e a utilização dos recursos tecnológicos.
- Segundo alguns professores da amostra, a avaliação tem a função de verificar o que o aluno aprendeu da-

quilo que foi ensinado. Quanto ao papel da avaliação, outras categorias foram evidenciadas por um professor, das quais podemos destacar: diagnosticar, intervir, recomeçar o processo de ensino.

- A categoria 'indicador da situação da educação nas escolas' foi a mais defendida entre os professores, no que se refere ao papel da avaliação externa.
- De conteúdos abordados ao nível de desenvolvimento das estruturas de raciocínio da maioria dos alunos, mais especificamente nos itens que visavam sondar o que os professores consideravam importante ensinar, também não pôde ser percebido nos registros das aulas, se mostrando mais uma vez contraditório naquilo que defendem e naquilo que praticam.
- No tocante à avaliação externa, todos os sujeitos explicitaram que esta avaliação não consegue avaliar o que é trabalhado nas escolas, não conseguem considerar seus resultados no processo de aprendizagem escolar e acreditam que as avaliações externas servem apenas para fiscalizar a escola.

5 Disposições finais

Pode-se concluir que a pesquisa possibilitou fomentar subsídios para uma reflexão sobre o processo avaliativo efetivado na escola, sendo possível observar, nas colocações de diversos sujeitos, um discurso contextualizado em uma perspectiva formativa de avaliação, conforme defendida pelos teóricos abordados. No entanto, na prática educativa, percebe-se ações e atitudes que fundamentam a pedagogia do exame, consequentemente, uma avaliação comprometida com a aprovação e a reprovação. Eluci-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dando, dessa forma, a distância entre o que é defendido e o que é efetivado pelos professores, em geral, na prática educativa e de forma específica, na avaliação interna. Incoerência, inconsistência teórica e prática, dificuldades de construção de uma práxis educativa e falta de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, também podem caracterizar a avaliação escolar quando refletimos sobre a teoria defendida e a prática vivida.

Referências

DEMO, Pedro. *Mitologias da Avaliação.* Campinas: Autores Associados, 1999.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar:* Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MC DONALD, Brendan Coleman (Org.). *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória.* São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado (Org.). *Avaliação do Rendimento escolar.* São Paulo: Papirus editora, 2010.

VIANA, Heraldo Marelim. *Introdução à Avaliação Educacional*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 01 – PERFIL DOS PROFESSORES

PERFIL
1 – SEXO
1.1 ( ) – masculino
1.2 ( ) – feminino

2 – IDADE:_____ ANOS

3 – FORMAÇÃO
1. ( ) – ensino superior (licenciatura)
2. ( ) – ensino superior (bacharelado)
3. curso:_____

4 – PÓS-GRADUAÇÃO
1. ( ) – especialização/aperfeiçoamento
2. ( ) – mestrado
3. ( ) – doutorado

5. Possui pós-graduação específica da área em que atua?
1. ( ) – sim
2. ( ) – não

6. Se sua resposta no item anterior foi sim, qual o curso/objeto de estudo?
_____ _____.

7.HÁQUANTOTEMPOVOCÊLECIONA?_____

8.SEU PLANEJAMENTO MENSAL/DIARIO/ANUAL DAS AULAS/ ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA ACONTECEMDE FORMA ISOLADA DOS DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA?
1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

9. VOCÊ PARTICIPA DO PLANEJAMENTO DAS AULAS DOS DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA?
1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

ISBN: 978-85-8126-090-7

APÊNDICE B – Questionário 02 – CONCEPÇÕES

1) Relacione 3 fatores internos e 3 fatores externos à escola que contribuem para o fracasso escolar.
2) Relacione 3 fatores internos e 3 fatores externos à escola que contribuem para o sucesso escolar.
3) Qual o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?
4) Qual a sua opinião sobre a avaliação externa?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O USO DA OBSERVAÇÃO E DOS REGISTROS PARA AVALIAR

RODRIGUES, Disnah Barroso
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: disnahbarroso@hotmail.com

OLIVEIRA, Dilvan Paulo Carvalho de
Graduando, aluno do 6º período do Curso de Licenciatura Plena em Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: dilvan_ufpi@hotmail.com

SILVA, Gláucia Alves da
Graduanda, aluna do 6º período do Curso de Licenciatura Plena em Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: glauciadialves@hotmail.com

ROCHA, Silvana da Silva
Graduanda, aluna do 6º período do Curso de Licenciatura Plena em Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: sissirocha18@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio, de escolas públicas e privadas do município de Teresina-PI, sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem. Por meio de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, obtivemos as informações necessárias ao nosso estudo, utilizando entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (1995), e revelaram uma concepção e, consequentemente, uma finalidade de avaliação da aprendizagem ainda presa à perspectiva tradicional de examinar, de medir, para classificar os aprendizes em aprovados ou reprovados, inclusive na utilização da observação e dos registros para avaliar. No entanto, foi possível perceber, concomitantemente, um movimento, mesmo que visivelmente sincrético, pela maioria dos sujeitos pesquisados, em direção a uma tentativa de mudança de concepção e, consequentemente, de prática de avaliação

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio. Ensino de Física.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo conocer los conceptos del profesores de física de escuelas secundarias públicas y privadas en la ciudad de Teresina-PI, acerca del uso de la observación y registros en el proceso de evaluación de la aprendizaje. Al hacer una investigación cualitativa, descriptiva, obtenemos las informaciones necesarias para nuestro estudio, utilizando entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados mediante el análisis de contenido, según Bardin (1995), y revelarán una concepción y, en consecuencia, una finalidad de evaluación de la aprendizaje presa a la perspectiva tradicional de examinar, de medir, clasificar los aprendices en aprobado o desaprobado, incluyendo el uso de la observación y registros para evaluar. Sin embargo, se reveló, concomitantemente, un movimiento, aunque visiblemente sincrético, por la mayoría de los sujetos de la investigación, hacia un cambio de concepción y, en consecuencia, de la práctica de evaluación.

Palabras clave: Evaluación de Aprendizaje. Escuela Secundaria. Enseñanza de la Física.

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem diz respeito ao processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem e, por isso, funciona como mediadora desse processo, ou seja, medeia a relação entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno. Ao avaliar, como uma ação mediadora e formativa (HOFFMANN, 1993, 2005, 2007), o professor torna-se um agente reflexivo, à medida que acompanha o desempenho do aluno e analisa o seu próprio trabalho.

É importante ressaltar que a avaliação é uma ação que não consiste em simples verificação. A avaliação da aprendizagem, portanto, vai além de testes e de exames verificativos, quantitativos e classificatórios. Como defende Luckesi (1997), deve ser vista como um ato amoroso, uma vez que sua intenção não deve ser medir o conhecimento adquirido pelo aluno, durante um determinado intervalo de tempo, mas, a partir de acompanhamento contínuo, fazer um diagnóstico da evolução do aluno. Esse diagnóstico deve objetivar uma tomada de decisão, a fim de contribuir para melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando.

Explicitamos, pois, sucintamente, uma concepção de avaliação, que orienta nossas análises sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Física, no contexto do ensino médio. Nesse sentido, o presente estudo objetivou conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio, de escolas públicas e privadas do município de Teresina-PI, sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os dados coletados foram analisados, mediante análise de conteúdo, conforme Bardin (1995).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Com a finalidade de apresentar o estudo ora mencionado, organizamos este artigo em cinco itens, sendo o primeiro, introdutório. No segundo item, discutimos acerca da avaliação da aprendizagem, especialmente sobre suas diferentes concepções e os seus respectivos métodos; no terceiro, relacionamos os procedimentos metodológicos adotados na concretização da pesquisa e, no quarto, apresentamos os dados coletados e nossas análises. Finalizamos o texto com as considerações finais, isto é, o *locus* em que apontamos nossas conclusões, bem como as contribuições do estudo para a referida temática.

2 Avaliação do ensino e da aprendizagem: uma discussão sobre concepções e métodos

A avaliação, certamente, constitui um componente central do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação deve ser entendida como recurso que proporciona informações sobre os processos de ensino e de aprendizagem para posterior tomada de decisão. Para Hoffmann (2005, p. 17), a avaliação "é [...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa" (HOFFMANN, 2005, p. 17). Sendo assim, consiste em "[...] acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno" (HOFFMANN, 2005, p. 138).

Pelo observado, torna-se claro que a avaliação envolve um processo continuado de ação, reflexão e ação. Seu foco é, naturalmente, as aprendizagens dos alunos. Mas, há que se considerar que a aprendizagem do aluno está vinculada ao modelo de educação que é efetivado nas escolas. Por conseguinte, não é possível

pensar a avaliação desvinculada de uma concepção de sociedade, educação, conhecimento, aprendizagem etc.

Ao considerar a vinculação entre ensino e aprendizagem, Hoffmann (2005) defende que a avaliação seja formativa e mediadora. Na sua visão, a avaliação mediadora fundamenta-se nos princípios *formativo/mediador*, uma vez que deve desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um e para todos; e *ético*, pois a avaliação deve ser uma ação em benefício do aluno. Pontua, ainda, que o processo mediador é constituído por três tempos: 1) "tempo da admiração"; 2) "tempo da reflexão" (do questionar nossas hipóteses o tempo todo) e 3) "tempo da reconstrução das práticas avaliativas" (da mediação).

A avaliação formativa é, por natureza, mediadora, pois, segundo Hoffmann (2005, p. 20, grifo nosso), o pressuposto básico da avaliação formativa "é a *continuidade do processo de aprendizagem* e a *intervenção pedagógica*". Para a referida autora, é justamente "a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa" (op. cit. p. 21).

Hoje, a ideia de avaliação como sinônimo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento do educando é bastante difundida. Todavia, como alega Hoffmann (2005), muitos educadores conhecem as concepções de uma avaliação de caráter formativo e até concordam com tal concepção, porém são incoerentes porque não chegam a desenvolver, de fato, um processo de avaliação formativa e mediadora. Isso nos faz verificar que há uma distância entre o discurso dos educadores e a prática avaliativa vigente nas escolas.

A avaliação da aprendizagem que, em grande medida, é praticada nas escolas, pode ser compreendida como uma verificação dos conteúdos memorizados ou aprendidos mecanicamente pelos alunos, a fim de classificá-los em aprovados ou reprovados.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A avaliação, ao contrário, implica uma continuidade. É ela que, naturalmente, oferece as informações necessárias – a professores, a alunos, a pais, à escola – para o adequado acompanhamento dos alunos e, consequentemente, para o desenvolvimento do ensino (LUCKESI, 1997).

Dessa forma, a intenção do professor, ao avaliar, deve ser a de procurar, mediante ação, reflexão e ação,

> […] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de 'promover melhores condições de aprendizagem' resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos (HOFFMANN, 2005, p. 14).

Notadamente, as mudanças em avaliação passam pelo compromisso dos educadores, pois "[…] questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. A questão maior é: *por que fazemos o que fazemos em nome da avaliação?*" (HOFFMANN, 2005, p. 38-39, grifo nosso).

2.1 Uma breve discussão sobre os métodos ou estratégias/ procedimentos de avaliação

Hoffmann (2005, p. 13) destaca que "ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo". Observa, no entanto, que nem os instrumentos de avaliação (testes, provas, exercícios *etc*.) nem os registros de avaliação (boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos), que fazem parte dos procedimentos/estratégias de avaliação, são, efe-

tivamente, avaliação, uma vez que esta se configura como processo de acompanhamento contínuo do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, para o qual são necessários diferentes instrumentos de avaliação.

Para Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Na sua visão, deve haver uma coerência entre a abordagem educacional adotada e os princípios, os fins e os meios da avaliação da aprendizagem, isto é, entre o que se pretende alcançar e as estratégias ou procedimentos utilizados.

Hoffmann (2007, p. 68) aponta que os "instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores […]", ou seja, "instrumento é algo concreto e, portanto, observação não é instrumento de avaliação, a não ser que se transforme em registro". Conforme Depresbiteris e Tavares (2009, p. 98), "um instrumento é um mediador entre os critérios e a informação, que tem origem na realidade apreendida para ser avaliada".

Os instrumentos possuem, segundo Depresbiteris e Tavares (2009), a função de fornecer informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é preciso, de acordo com Hoffmann (2007, p. 48), interpretar as situações de aprendizagem consideradas pelos instrumentos "[…] para compreender e para cuidar que o aluno aprenda". Em outras palavras, quer dizer que "[…] é preciso, portanto, ir muito além do dar aulas, corrigir tarefas e dar notas", uma vez que:

> A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou

ISBN: 978-85-8126-090-7

> confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador (HOFFMANN, 2007, p. 49).

Desse modo, reiteramos que os instrumentos de avaliação devem estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem, caso contrário perdem seu valor. Por isso, o fundamental é o uso que damos a eles.

Dada a complexidade do ensinar e do aprender, não é possível, ao professor, contar "[...] com instrumentos específicos que [...] possam garantir o sucesso em sua tarefa de avaliação, mas apenas com recursos e meios, e não com fins" (DEPRESBITERIS & TAVARES, 2009, p. 98). Assim, agindo como um intelectual capaz de pensar e de fazer no contexto da sua prática profissional, o professor pode criar instrumentos muito mais adequados para subsidiá-lo no acompanhamento do processo de ensinar e aprender.

Ademais, na elaboração de instrumentos avaliativos é preciso estabelecer, antes, critérios a partir dos quais os instrumentos tanto são elaborados quanto interpretados. Para Hoffmann (2007, p. 29), "critérios de avaliação devem ser sempre, conscientemente, pontos de partida do olhar avaliativo, jamais ponto de chegada e, como tal, abrir-se à perspectiva multidimensional concernente ao aprender e aos jeitos diferentes de aprender dos alunos". Depresbiteris e Tavares (2009, p. 100, grifo nosso) dizem, também, que "é por meio dos critérios que se pode realizar a 'leitura' do objeto e entendê-lo ou interpretá-lo como adequado ou não ao que se tem em vista", acrescentam ainda que "[...] os critérios são *princípios* que servirão de base para o julgamento da *qualidade* dos desempenhos [...]".

O fato é que precisamos de instrumentos para avaliar, pois necessitamos coletar dados, isto é, obter informações sobre o

processo de ensinar e aprender. Sendo assim, é imperioso diversificá-los, visto que:

> A diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de naturezas diversas. Afinal nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo (DEPRESBITERIS & TAVARES, 2009, p. 99).

A diversificação, impede, também, que os instrumentos se tornem parte de um ritual, em que possam ser usados mecanicamente.

Por isso, vale ressaltar, mesmo numa diversidade de instrumentos, há algo que não pode ser desconsiderado: o uso que deles fazemos. Pensando nessa questão, Hoffmann (2007, p. 33) observa que o olhar sobre os instrumentos deve ser interpretativo, dado que "os significados que o avaliador constrói sobre o aluno vão muito além do que instrumentos objetivos podem captar. Só se tem receio da subjetividade inerente à tomada de decisão quando não se tem valores éticos de dignidade e justiça". De qualquer modo, os dados obtidos mediante avaliação devem possibilitar a melhoria do processo, visto que, fundamentalmente, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem.

3 Procedimentos metodológicos: desvelando os caminhos da pesquisa

Com a finalidade de aprofundar nosso estudo sobre a avaliação da aprendizagem, sobretudo no ensino de Física, no contexto do ensino médio, realizamos pesquisa em quatro escolas do município de Teresina-PI, sendo uma da rede privada e três da

ISBN: 978-85-8126-090-7

rede pública de ensino. O critério para escolha do ensino médio deve-se ao fato de que, nesse nível da educação básica, o professor é específico da disciplina de Física, diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, anos finais, quando os conteúdos de física são, geralmente, trabalhados dentro da disciplina de ciências. Para diversificarmos as características do campo de pesquisa, optamos em investigar professores de Física de escolas pública e privada.

Para o levantamento de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, pois, como afirma Ribeiro (2008, p. 141), consiste na técnica

> […] mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A entrevista foi, então, realizada com cinco professores de Física do ensino médio das quatro escolas escolhidas como campo de pesquisa. Notadamente, a opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados deu-se pelo fato de essa técnica proporcionar uma dinamicidade no processo de coleta de dados, interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, além de abrir leques para aspectos subjetivos que poderiam passar despercebidos, por exemplo, no questionário escrito.

A entrevista aqui utilizada, composta de seis perguntas, procurou abordar aspectos, tais como concepção de avaliação e instrumentos avaliativos, especificamente, observações e registros. As mesmas seis perguntas foram feitas aos cinco professores entrevistados.

Para fins éticos, as identidades dos professores foram preservadas e, por isso, serão aqui nomeados como: Newton, Ga-

lileu, Einstein, Stephen e Kepler. Todos eles são graduados em Licenciatura Plena em Física. Os professores Newton e Einstein lecionam na mesma escola, enquanto os outros três lecionam cada um, em uma escola diferente. É importante ressaltar que Galileu e Kepler são os únicos professores de Física, em suas respectivas escolas.

Os dados coletados foram analisados mediante análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1995), esse tipo de análise permite desvelar aquilo que está subjacente nos dados coletados, isto é, implícito nas respostas dos professores entrevistados.

Assim, mediante pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, objetivamos conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio, de escolas públicas e privadas do município de Teresina-PI, sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem.

4 Concepções dos professores de física sobre o uso da observação e dos registros para avaliar

A fim de conhecer as concepções dos professores de Física do ensino médio sobre avaliação, especialmente sobre o uso da observação e dos registros no processo de avaliação da aprendizagem, realizamos entrevista semiestruturada, composta das seguintes perguntas: Professor, em sua opinião, o que é avaliação? Como o senhor realiza a avaliação na sua disciplina? O senhor julga a prática avaliativa que utiliza como eficaz? O senhor conhece os procedimentos/estratégias avaliativos como observação e registro? O senhor utiliza esses procedimentos/estratégias? Como procede e com que finalidade na utilização da observação e dos registros?

Para a primeira pergunta – Professor, em sua opinião, o que é avaliação? –, nas respostas dos professores Galileu, Eins-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tein e Stephen apareceram as palavras "medir", "testar", "verificar", "atestar", "punição", todas integrantes do léxico da avaliação tradicional, como é possível constatarmos nas citações a seguir: "avaliação não é uma forma de *medir* conhecimento e sim *testar* os conhecimentos" (GALILEU); "Não é apenas uma forma de *punição*, ou *verificar* se ele sabe somar ou dividir, temos a oportunidade de *verificarmos* de que forma trabalhamos e aprendemos com essas avaliações" (EINSTEIN) e "é *atestar* se o aluno adquiriu habilidades necessárias, com base nos objetivos de cada conteúdo" (STEPHEN). O mesmo pode ser percebido, também, na fala de Newton, quando diz que "a avaliação é uma maneira da gente ver se o conhecimento do aluno foi adquirido ou não". Ou seja, é uma maneira de "constatar", de "verificar" se o aluno adquiriu o conhecimento que fora transmitido pelo professor.

Segundo Luckesi (1997, p. 18, grifo nosso), "o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma *pedagogia do exame* que por uma *pedagogia do ensino/aprendizagem*". Nesse sentido, faz a diferença entre a ação de avaliar e a ação de examinar/medir ou verificar, uma vez que, para ele, "examinar/medir ou verificar" congela o objeto, é algo estático e "avaliar" é algo dinâmico, uma ação contínua, cuja essência é o diagnóstico, com vista a uma tomada de decisão.

Kepler, no entanto, apresenta uma compreensão de avaliação diferente dos demais: "entendo a avaliação como um processo contínuo de análise dos métodos de ensino-aprendizagem e das habilidades desenvolvidas pelos educandos, servindo como instrumento de grande importância para nortear a prática do educador". Como vemos, sua compreensão contempla aspectos defendidos por Luckesi (1997), isto é, a avaliação como processo ininterrupto de acompanhamento do educando, bem como de investigação e de direcionamento da prática pedagógica.

Quando perguntados sobre como realizavam as avaliações nas suas disciplinas, segunda pergunta, todos os professores apontaram a utilização dos testes ou provas como instrumento avaliativo: "a avaliação é feita perante um teste padronizado [...]"(NEWTON; "[...] através de prova escrita e oral" (GALILEU); "a gente utiliza o que chamam de avaliação continuada [...] mesmo na prova sendo quantitativa" (EINSTEIN); "mensalmente, através do teste de verificação da aprendizagem, com questões mistas" (STEPHEN) e "método tradicional, analisando aspectos quantitativos" (KEPLER). Faz-se mister destacar, conforme Depresbiteris e Tavares (2009), que as provas podem fornecer informações preciosas sobre o processo de ensino-aprendizagem, desde que sejam bem planejadas e sem restringi-las a um procedimento terminal.

Há, ainda, nas falas sobre como realizam as avaliações na disciplina de física, dois aspectos que merecem atenção: o que compreendem por avaliação contínua e quais aspectos estão a definir como quantitativos e como qualitativos dentro do que consideram como avaliação. Ao se referirem a esses aspectos, os professores mencionam que: "observação que é a parte qualitativa" (NEWTON); "através de observação, observando os conhecimentos dos alunos durante as aulas, durante a interação professor-aluno, durante a correção de exercícios [...]" (GALILEU); "[...] mas como tem a avaliação continuada, que não é aquela dada no quantitativo, que o qualitativo que a escola cobra é a participação de aluno [...]" (EINSTEIN); "cotidianamente, a partir da observação, da participação, do desempenho, das atividades de cada aluno [...]"(STEPHEN); "[...] mas também aspectos qualitativos pela observação no desenvolvimento das atividades propostas e nas interações durante as aulas" (KEPLER).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Analisando os aspectos supramencionados, observamos que apenas Einstein não faz referência à observação como um procedimento ou estratégia usada para avaliar seus alunos. Os demais professores mencionam a observação como um procedimento de avaliação qualitativa, bem como a participação, a interação professor-aluno, a correção de exercícios ou as atividades propostas. Além da observação configurar, para eles, uma estratégia de avaliação qualitativa, parece também, para nós, que entendem como estratégia de avaliação continuada, enquanto a prova seria caracterizada como avaliação quantitativa. Lembramos, contudo, que a observação por si só não constitui, de acordo com Hoffmann (2007), um instrumento de avaliação, já que os instrumentos são objetos concretos. Desse modo, para a observação ser considerada um instrumento de avaliação, é preciso que se transforme em registro.

Identificamos haver, também, a partir das falas dos professores, uma compreensão de que, na avaliação há aspectos quantitativos e aspectos qualitativos, conforme está estabelecido no texto da LDB 9. 394/96, art. 24, inciso V, alínea "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" (BRASIL/MEC, 1996). Entretanto, pensamos, a partir de observações extraentrevista que fizeram sobre a sistemática de avaliação das escolas, especialmente os professores das escolas públicas, que mesmo o que chamam de qualitativo é quantificado: a prova vale 7 (sete) pontos – avaliação quantitativa – e o qualitativo vale 3 (três) pontos – avaliação qualitativa ou contínua.

Para nós, torna-se perceptível, nas falas dos professores, uma falta de clareza sobre o que podemos considerar como "qualitativo" ou "avaliação qualitativa", visto que tudo termina sendo

reduzido à quantificação e, consequentemente, à classificação. A nosso ver, Hoffmann (1993, p. 48) tem razão quando diz que:

> O que acontece é, então, a atribuição de graus numéricos a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola, indiscriminadamente. Decorre, desse equívoco, a atribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes (comprometimento, interesse, participação) ou às tarefas deles que não admitem escores precisos (redações, desenhos, monografias).

Para Hoffmann (2005), avaliar qualitativamente refere-se a compreender, a interpretar a evolução da aprendizagem do aluno, seus avanços, falhas e potenciais manifestos nas diferentes estratégias usadas para avaliar, a fim de garantir a continuidade dessa evolução.

No intuito de levarmos os professores a pensarem sobre suas práticas avaliativas, indagamos se as consideravam eficazes. Com exceção de Galileu, os demais professores dizem que não estão completamente satisfeitos com sua forma de avaliar. Newton, Einstein e Kepler, expressando-se de diferentes modos, terminam por utilizar o mesmo argumento para justificar sua insatisfação, o fato de os aspectos quantitativos ainda prevalecerem sobre os qualitativos nas sistemáticas de avaliação adotadas pelas escolas, como é possível verificar, por exemplo, nas falas de Einstein e Kepler: "[…] tem alunos que têm saberes e aprenderes diferentes e eu tenho que levar em conta os pilares da educação, saber ser, proceder e nem sempre a gente pode avaliar tudo isso, até porque o tempo é pouco e a gente corre muito, infelizmente" (EINSTEIN); "nem sempre, pois devido à grande quantidade de alunos por turma e a quantidade de aulas ser resumida, os aspectos quantitativos sempre se sobressaem aos qualitativos" (KEPLER). Stephen, contudo, argumenta ser outros fatores que contribuem para sua insatisfação com a prática avaliativa, tais

ISBN: 978-85-8126-090-7

como: "[…] nervosismo, pesca, tarefas tão somente copiadas de outros, que distorcem os resultados".

Na verdade, parece-nos que a questão central posta nas falas dos professores é que a medida, a verificação, ainda é o que predomina dentro da escola. Isso pode ser confirmado, inclusive, no depoimento de Galileu, "por enquanto sim, enquanto não aparecer outra melhor", ou seja, o que preocupa a escola, no final das contas, é o registro de uma nota e não as aprendizagens dos alunos. Talvez encontremos aí, uma das explicações para o fraco desempenho dos alunos, para a baixa qualidade da educação no Piauí.

Villas Boas (2008) destaca a importância dos registros e pareceres em avaliação. Segundo ela, são ferramentas de primazia para a avaliação do aluno, bem como para a autoavaliação do docente. Com base nisso, as três últimas perguntas – O senhor conhece os procedimentos/estratégias avaliativos como observação e registro? O senhor utiliza esses procedimentos? Como procede e com que finalidade na utilização da observação e dos registros? – foram feitas em conjunto aos professores entrevistados.

Newton, Galileu, Einstein e Stephen afirmam que conhecem e utilizam a observação e os registros como procedimentos/estratégias de avaliação. Kepler, anteriormente, ao ser questionado sobre como realizava a avaliação na sua disciplina, afirmou utilizar a observação como método qualitativo de avaliar, agora, contraditoriamente, diz que conhece, mas não utiliza.

Parece-nos que os professores estão presos às práticas avaliativas definidas pela escola e, consequentemente, pelo sistema oficial: "[…] a observação é muito utilizada, a gente vê, observa o desenvolvimento do aluno durante todo o mês para ter noção de como ele vai se sair na prova" (NEWTON); "[…] registro tudo aquilo que a gente vê que o aluno pega como conhecimento,

inclusive tem-se uma grade específica para isso para apresentar durante no plantão escolar, no final do ano, para ver o que se pode aproveitar" (GALILEU); "observo se o aluno está fazendo as tarefas, participando nas aulas […]. Anoto, a cada aula, as atividades realizadas, registro questões relativas ao comportamento, participação e transformo essas informações em uma nota, que corresponde a 60% da nota mensal" (STEPHEN).

Os procedimentos e finalidades na utilização da observação e dos registros, nos casos de Newton, Galileu e Stephen, nos parecem distorcidas daquilo que deve ser a real finalidade dos procedimentos/estratégias de avaliação dentro de escola, que, segundo Luckesi (1984), é ver, julgar e agir, num ciclo ininterrupto. Para Hoffmann (2005), analisar o aluno com base em suas ações e em seus comportamentos não significa avaliar qualitativamente. Além disso, destaca que, geralmente, esses registros são feitos em forma de fichas, com códigos para cada conduta observada, uma forma de abordagem que se mostra superficial, porquanto incapaz de caracterizar o ritmo próprio do aluno. Sendo assim, esse tipo de observação e de registro apresenta pouco ou nenhum significado em termos de acompanhamento da aprendizagem.

Einstein, ao expor sua compreensão sobre os procedimentos e finalidades na utilização da observação e dos registros, para avaliar os alunos de Física do ensino médio, observa que:

> Na realidade, na educação […], a gente avalia nosso próprio trabalho, porque é de acordo com o que ele (*o aluno*) faz […]. Primeiro, eu trago para mim a responsabilidade de me autoavaliar, […] aí, na próxima aula, no próximo mês, eu já mudo a estratégia de sala de aula. Primeiro, eu penso em mim; depois, quando eu utilizo duas ou três estratégias de ensino, é que vou perguntar o que ele está fazendo em casa, porque eu não posso dizer para um aluno da nota baixa, dizer que ele não estudou em casa, pode ser que ele estudou da forma que ele compreendeu a coisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

As compreensões de Einstein revelam uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e com o ensino. Nessa perspectiva, a observação e os registros são estratégias usadas para refletir sobre seu trabalho, por meio de autoavaliação.

Kepler, mesmo que tenha dito que não utiliza a observação e o registro como procedimento/estratégia para avaliar, afirma que ambos têm a finalidade de "[…] diagnosticar as habilidades adquiridas pelos educandos e corrigir as possíveis falhas no processo de construção do conhecimento, levando o professor a uma reflexão sobre sua prática, o que deu e o que não deu certo".

Por último, sem pretender rotular os professores, pensamos que é possível encontrar diferenças e semelhanças em suas compreensões de avaliação da aprendizagem no ensino de física, no âmbito do ensino médio.

Quadro 1 – Síntese das Concepções de Avaliação dos Professores

PROFESSORES	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
Galileu	Preso às concepções e práticas tradicionalmente vigentes nas escolas e no sistema de ensino.
Newton, Einstein e Stephen	Ainda presos às concepções vigentes, porém já incorporam outros elementos às suas compreensões de avaliação, com possível reflexo em suas práticas.
Kepler	Pareceu-nos que o seu discurso incorpora aquilo que se divulga sobre mudanças em avaliação. No entanto, não vimos, a partir da sua fala, uma relação entre esse e sua prática.

Fonte: Autores

Nesta síntese das concepções de avaliação dos professores investigados, professores da disciplina de Física do ensino médio, fica evidenciado que, apesar de ainda presos às práticas tradicionais como examinar, medir, classificar, percebemos um movimento, na maioria dos entrevistados, mesmo que bastante sincrético, em direção a uma mudança de concepção e, consequentemente, de prática de avaliação.

5 Considerações finais

A partir das respostas dos professores, tornou-se possível constatar que o que vigora, em grande medida na escola, é a "pedagogia do exame". Nesse sentido, a tarefa principal dos professores é preparar os alunos para a prova, ou seja, é, quase sempre, transmitir conteúdos e, por conseguinte, preparar o aluno para um exame, com a finalidade de "verificar" ou "medir" o quanto ele foi capaz de "reter" ou "memorizar" de tudo o que o professor transmitiu.

Os dados coletados nos apontaram uma intensa preocupação com notas, execução de tarefas e atitudes comportamentais. Observamos, ainda, uma preocupação com os resultados finais sem, na maioria das vezes, atentar como os alunos chegaram a ele, suas dificuldades e avanços ao longo do processo. Não há, desse modo, uma apreciação do desenvolvimento cognitivo do educando, isto é, a consideração da aprendizagem como principal objeto da avaliação escolar.

Sendo assim, mesmo utilizando a observação e o registro, em momento algum, deixam claro o que fazem com os dados obtidos, que pouco ou de nada servirão se forem somente arquivados ou utilizados com fins classificatórios.

É certo que as observações e os registros avaliativos são válidos e eficazes, mas quando realizados coerentemente com uma concepção de avaliação formativa, ambos apoiados em sólida fundamentação teórica. Nessa perspectiva, urge repensarmos nossos critérios, métodos, finalidades e concepções de avaliação. Mas, antes, devemos repensar também a nossa visão de sociedade, de educação, de conhecimento, de aprendizagem.

Entretanto, apesar de ainda presos às práticas tradicionais como examinar, medir, classificar, como revelam as suas

ISBN: 978-85-8126-090-7

respostas, percebemos, também, um movimento diferente, mesmo visivelmente sincrético, pela maioria dos entrevistados, em direção a uma mudança de concepção e, consequentemente, da prática de avaliar.

Para nós, a avaliação deve ser vista como mediadora do processo de ensino e aprendizagem e não como parte isolada desse processo. Sua função não deve ser verificativa, classificatória e excludente, mas deve ser tomada como ponto de partida para a reorientação do professor na criação de estratégias que garantam a aprendizagem e o acolhimento do aluno. Portanto, está na hora de questionarmos: o que, como e para que avaliamos? Somente assim, começando pela reflexão, poderemos caminhar em direção a uma mudança em avaliação e, por certo, para uma educação de qualidade.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é Preciso...*:Instrumentos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *O Jogo do Contrário em Avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. In: HOFFMANN, Jussara. *Avaliação*: Mito e Desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista Tecnologia aplicada*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 6-15, 1984.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, Araxá, MG, n. 04, p. 129-148, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Fátima. *Virando a escola por meio da avaliação*. Campinas: Papiros, 2008.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FORMATIVA: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE CRUZ, CEARÁ, SOBRE PAISAGISMO EM DUAS PRAÇAS PÚBLICAS

FARIAS, Elciane Maria do Nascimento
Graduanda em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Acaraú. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na EEM São Francisco da Cruz.
E-mail: elciane94@hotmail.com

LOUZADA, Rita Maria Vasconcelos
Graduanda em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Acaraú. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na EEM São Francisco da Cruz.
E-mail: ritavasconcelos louzada@gmail.com

SILVA JÚNIOR, José Osvaldo
Graduando em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Acaraú, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na EEM São Francisco da Cruz.
E-mail: juniorbio0230@gmail.com

FARIAS, Wanglêsio Silveira de
Professor de Educação Básica na EEM São Francisco da Cruz, 3ª CREDE, SEDUC-CE, vínculo efetivo. Supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na escola. E-mail: wanglesio@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho surgiu a partir da necessidade de utilização de metodologias práticas no ensino de Biologia, visto que aulas expositivas geralmente causam desinteresse nos alunos, além de restringir o método avaliativo a um modelo defasado e classificatório. Nesse contexto, é essencial a atribuição de métodos que sobreponham essas dificuldades e atendam as habilidades particulares de cada aluno. Diante dessa problemática, objetivou-se avaliar, de forma diagnóstica e formativa, o desempenho de alunos do Ensino Médio sobre o conteúdo referente à Botânica, diagnosticando os conhecimentos prévios e gerando novos saberes a respeito das plantas existentes em duas praças da cidade. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, sendo realizada com alunos do 2º Ano do Ensino Médio da Escola São

Francisco da Cruz, na cidade de Cruz, Ceará. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: aula teórica, aplicação de questionário, aula de campo e pesquisa em grupo. Observou-se que as metodologias aplicadas mostraram-se ideais, melhorando o gosto dos alunos sobre o estudo de Botânica e somando conhecimentos sobre a flora local. Conclui-se que a adoção das diferentes metodologias e métodos avaliativos foi essencial para obtenção desse panorama, possibilitando aos estudantes uma visão mais abrangente sobre as relações entre os seres vivos.
Palavras-chaves: Metodologias alternativas. Métodos Avaliativos. Botânica.

RESUMEN

Este trabajo surgió de la necesidad de utilizar metodologías prácticas en la enseñanza de biología, como conferencias usualmente causan desinterés por los estudiantes, así como restringir el método de evaluación de un modelo retrasado y clasificación. En este contexto, es esencial, para los métodos de asignación, que se superponen estas dificultades y cumplen con las habilidades particulares de cada estudiante. Teniendo en cuenta este tema, con el objetivo de evaluar, de forma diagnóstica y formativa, el rendimiento de los estudiantes de secundaria en los fundamentos de la Botánica, diagnosticar los conocimientos previos y generar nuevos conocimientos sobre las plantas existentes en dos plazas en la ciudad de Cruz, Ceará. El estudio tuve un enfoque cualitativo y cuantitativo, que se celebra con los estudiantes del según año de la Escuela Secundaria San Francisco de la Cruz en la ciudad de Cruz, Ceará. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron: conferencia, un cuestionario, clase de campo y grupo de investigación. Se observó que las metodologías resultaron ideales, mejorando el saber de los alumnos en el estudio de la botánica y la adición de conocimiento de la flora local. Llega a la conclusión de que la adopción de metodologías y métodos de evaluación diferentes fueron esenciales para el logro de este panorama, permitiendo a los estudiantes una visión más amplia sobre la relación entre los seres vivos.
Palabras clave: Metodologías alternativas. Los métodos de evaluación. Botánica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A Botânica é uma vertente da Biologia responsável por estudar algas, fungos e principalmente plantas. No Ensino Médio, ela pode ser um tema que gera insegurança aos professores, pela alegação da dificuldade em se utilizar metodologias práticas (SANTOS; CECCANTINI, 2004). Nesse contexto, as aulas são limitadas a serem ministradas de forma expositiva, com várias definições a serem memorizadas, tornando os alunos desinteressados e desvinculados da aprendizagem (ARAÚJO, 2011).

Dessa maneira, o método avaliativo do docente se limita a testes e instrumentos que excluem os aspectos cognitivo e afetivo do aluno (KRASILCHIK, 2004). Esse modelo de avaliação acaba sendo o mais utilizado, por ser mais prático para o professor, findado em uma cultura escolar de que avaliar é examinar (CHUEIRI, 2008).

Os resultados obtidos nesses exames são transformados em notas, conferindo à avaliação um caráter de medida que classifica o aluno de acordo com o maior número de acertos. Dessa forma, o conceito desse tipo de avaliação se torna errôneo, pois deveria servir de orientação para acompanhamento e evolução da aprendizagem, em vez de meramente classificatório (LUCKESI, 1998; LUCKESI, 2003).

Diante dessa problemática, a procura por métodos que sobreponham essas dificuldades e proporcionem ao discente uma melhor aprendizagem, enquanto se distanciam da realidade de aulas teóricas simplesmente expositivas (SILVA; CAVASSAN, 2005), se fazem cruciais para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a utilização de metodologias diversificadas no ensino de Botânica confere às aulas um panorama diferencial es-

timulante que atende às habilidades particulares de cada aluno (BITENCOURT; MACEDO; TEIXEIRA, 2013).

Nessa concepção, o objetivo desse trabalho é avaliar, de forma diagnóstica e formativa, o desempenho de alunos de 2º Ano do Ensino Médio sobre o conteúdo referente à Botânica, bem como facilitar conhecimentos sobre as plantas existentes em duas praças da cidade, com ênfase no paisagismo, explorando plantas nativas e exóticas.

2 Referencial teórico

2.1 Avaliação e o ensino de Biologia

Segundo Hoffmann (1991), a avaliação se define como vertente educacional inserida na escola e, consequentemente, no meio social, possibilitando a sua concepção diagnóstica, dependendo do modo como o professor a administra.

Há três modalidades de avaliação: a diagnóstica, que ocorre no início do processo, com o objetivo de diagnosticar previamente o conhecimento do aluno, não tendo intuito de atribuir notas; a formativa, que ocorre em conjunto com a prática do ensino, visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, e como a anterior, não atribui notas; a somativa, que acontece na conclusão da metodologia de ensino, sendo utilizada para avaliar o aprendizado do aluno após o repasse dos conteúdos, com característica classificatória através de notas (CAMARGO, 2010).

Uma avaliação qualificada facilita a aprendizagem do discente, enquanto uma má avaliação pode desestimular o aluno, sendo prejudicial para o seu futuro desenvolvimento (NOVAK; MINTZES; WANDERSEE, 2000).

ISBN: 978-85-8126-090-7

No que concerne ao ensino de Biologia, o conteúdo pode ser visto pelo estudante como inspirador e necessário, ou irrelevante e irrisório, isto depende do posicionamento do professor em sua práxis educativa (KRASILCHIK, 2004), influenciando diretamente em todos os aspectos do processo avaliativo.

2.2 A importância da aula de campo

De acordo com Krasilchik (2004), as aulas expositivas, frequentemente utilizadas por grande parte dos professores, pode ser muito informativa, divertida e atrativa, dependendo de como o professor transmite o conteúdo a ser ensinado. Entretanto, em alguns casos, ela é apresentada ao aluno de maneira cansativa e desmotivadora.

Nessas situações, a retirada dos alunos do ambiente escolar para uma aula de campo ou mesmo excursões tem se mostrado muito eficiente como complemento dos conteúdos vistos em sala de aula, contribuindo positivamente na formação dos discentes (KRASILCHIK, 2004; MORAIS; PAIVA, 2009).

Uma boa alternativa metodológica consiste em explorar a arborização de espaços urbanos locais, haja vista que esses ambientes proporcionam bem-estar, além de consistirem em uma opção de lazer para a população, além de um meio de incentivo para a valorização da vegetação existente nessas áreas (GOMES; AMORIM, 2003).

2.3 Benefícios da arborização no espaço urbano

A arborização é muito importante no espaço urbano, pois desempenha inúmeras funções. Além da função paisagística, as plantas contribuem para a melhoria do microclima da cidade,

gerando sombra, favorecendo a infiltração da água no solo e provocando a evapotranspiração de maneira mais lenta, diminuindo a velocidade do vento, abrigando a fauna e auxiliando no equilíbrio das cadeias alimentares, filtrando o ar, protegendo as nascentes e mananciais, entre outras funções (SANTOS, 1997).

As áreas verdes públicas influenciam diretamente na qualidade de vida urbana, desempenhando funções vantajosas para a sociedade, atuando principalmente nos campos ecológico, estético e social, na saúde física e mental da população (LOBODA; ANGELIS, 2005).

2.4 Paisagismo com plantas nativas e exóticas

O paisagismo com espécies vegetais nativas reafirma a identidade regional, bem como serve de instrumento de preservação da flora local (HEIDEN; BARBIERI; STUMPF, 2006). Além disso, essas plantas conferem à paisagem diversidade e servem de *hábitat* para as outras espécies locais (BUCKSTRUP; BASSUK, 1997).

Entretanto, no Brasil, muitas áreas urbanas são deficientes em áreas verdes, e quando presentes, há uma predominância de espécies vegetais exóticas (SANTOS; TEIXEIRA, 2001).

Essas plantas invasoras possuem características adaptativas, como: alta produção de sementes de fácil dispersão, rápida maturação, crescimento acelerado e facilidade de estabelecimento em locais relativamente desfavoráveis (ZILLER, 2001). Esses aspectos podem acarretar riscos ao meio ambiente local, interferindo no desenvolvimento natural de plantas nativas e deformação da paisagem do ecossistema (PASTORE et al., 2012).

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa consistiu em uma abordagem de cunho qualitativo e quantitativo, realizada com alunos do 2º Ano do Ensino Médio do turno tarde, da Escola de Ensino Médio São Francisco da Cruz, localizada no centro de Cruz, Ceará. A prática metodológica ocorreu em quatro momentos distintos.

No primeiro momento, foi realizada uma avaliação de participação, em sala de aula, através de uma aula teórica introdutória, ministrada para 38 alunos, sobre a flora municipal, (Figura 01), destacando, sobretudo, a temática acerca da origem de espécies vegetais, além da relevância e problemática relacionada.

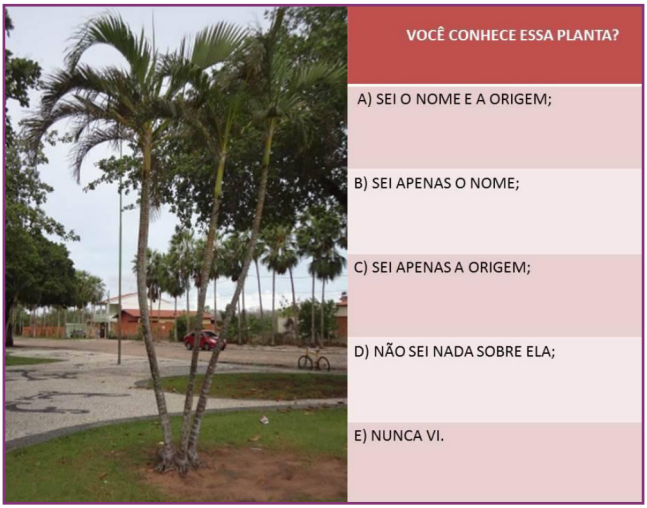
Figura 01 – Imagem da aula teórica introdutória.

Fonte: Próprios autores (2015)

Ainda nesse momento, os alunos foram avaliados de forma diagnóstica, por meio de um questionamento informal a respeito do interesse individual pelo estudo da Botânica. Após a aula,

ainda seguindo esse método avaliativo, os estudantes responderam a um questionário que objetivou avaliar seus conhecimentos prévios sobre a flora existente nas praças em estudo (Figura 02).

Figura 02 – Modelo do questionário.



Fonte: Próprios autores (2015)

No segundo momento – dia seguinte à aula introdutória – também no turno escolar, os alunos foram conduzidos a duas praças públicas da cidade: Monsenhor José Edson Magalhães e Praça dos Três Poderes (Figura 03), onde iniciaram o processo de captação digital das plantas existentes nesses locais, sendo avaliados de acordo com o empenho nas atividades propostas. Foram registradas as seguintes partes de cada planta: hábito, folha, caule, flores ou inflorescências e frutos (quando presentes). O material utilizado foram câmeras digitais e computadores com acesso à internet.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Figura 03 – Praça Monsenhor José Edson Magalhães (à esquerda) e Praça dos Três Poderes (à direita), em Cruz/CE.

Fonte: Próprios autores (2015)

No terceiro momento, em uma rede social (*Facebook*), foi criado um grupo fechado como objeto de avaliação formativa, no qual os estudantes compartilharam as fotos obtidas na etapa anterior e iniciaram, virtualmente, o processo de catalogação das plantas, constituindo, assim, herbários acadêmicos virtuais. Após obter dados, tai como nome científico, nome popular, origem e curiosidade, os dados foram corrigidos e divulgados no grupo, para socializar os conhecimentos adquiridos. Durante essa etapa de pesquisa, o grupo também foi utilizado para compartilhar informações e curiosidades sobre o universo vegetal.

Após a pesquisa de todas as plantas em questão, os estudantes foram instruídos a responder a um novo questionário, desta vez, *online*, contendo duas questões (Figura 04), que versavam novamente sobre o gosto individual dos alunos pelo estudo de plantas e também sobre as atividades que consideravam indispensáveis para aumentar o interesse pelo tema.

Figura 04 – Imagem do questionário online.

Fonte: https://www.facebook.com/groups/645712005533130/?ref=bookmarks

No quarto momento, em uma avaliação de cunho formativo, realizada no intervalo do turno escolar, ocorreu o encerramento do projeto, quando dez mudas de *Tabebuia* sp. (ipê) foram distribuídas a alguns alunos participantes do projeto. A distribuição levou em consideração o desempenho, o interesse e a disponibilidade de espaço para plantio das plantas em suas residências (Figura 05). Posteriormente, em suas respectivas casas, os estudantes realizaram o plantio das mudas, e compartilharam

ISBN: 978-85-8126-090-7

suas experiências e sensações sobre esse momento com o restante do grupo no *Facebook*, através de fotos e comentários.

Figura 05 – Entrega de mudas aos dez alunos selecionados.

Fonte: Próprios autores (2015)

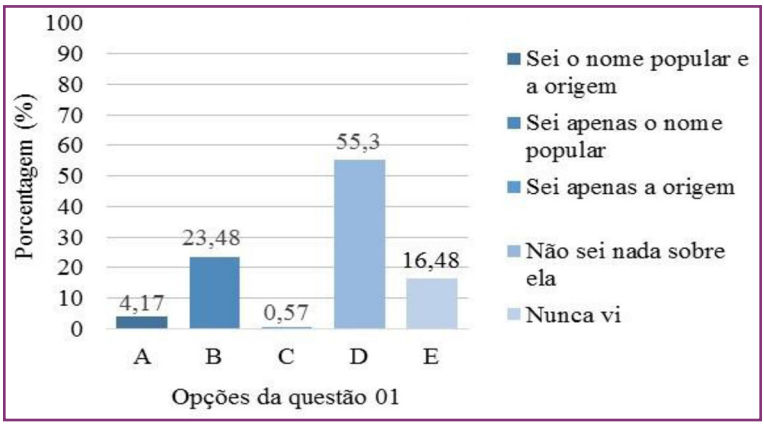
4 Resultados e discussões

Apesar da avaliação participativa empregada nos dois primeiros momentos ter sido realizada com todos os alunos da turma, somente 63,2% (N = 24) dos alunos participaram do restante das etapas propostas. Isso aconteceu principalmente devido ao fato de que alguns alunos, apesar de possuírem contas na rede social solicitada, não tinham acesso frequente à internet, uma dificuldade comum para essa estratégia (MALIZIA; DAMASCENO, 2014). Outros não mantiveram interesse em continuar participando ou não concluíram todas as etapas necessárias, o que tornou o trabalho menos abrangente.

Na avaliação diagnóstica, realizada através do questionário no primeiro momento, que tratava do conhecimento prévio

dos alunos sobre a flora existente nas praças em estudo (Gráfico 01), pôde ser observado que a resposta mais frequente entre a maioria dos alunos foi que não sabiam nada sobre as plantas (55,3%), o que pode ser atribuído ao pouco ou nenhum interesse sobre elas, mesmo fazendo parte do ambiente que frequentam.

Gráfico 01 – Conhecimento prévio dos alunos sobre a flora das praças.



Fonte: Próprios autores (2015)

A segunda opção mais assinalada pelos discentes foi referente a conhecer apenas o nome popular das plantas (23,48%), sugerindo que têm um maior contato com plantas específicas em sua vivência.

Através do grupo criado, os alunos puderam interagir, adicionar e compartilhar informações, aprofundando seus conhecimentos a respeito das plantas. O sucesso avaliativo do grupo pôde ser percebido através do envolvimento dos alunos em comentários e questionamentos oriundos de suas curiosidades individuais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quanto à questão da origem das plantas, o conhecimento adquirido na aula teórica e em pesquisas virtuais foi organizado em uma tabela (Tabela 01), em que, por meio de uma avaliação processual de observação, se pode perceber que os resultados obtidos foram discutidos pelo grupo de maneira bastante crítica e diversificada.

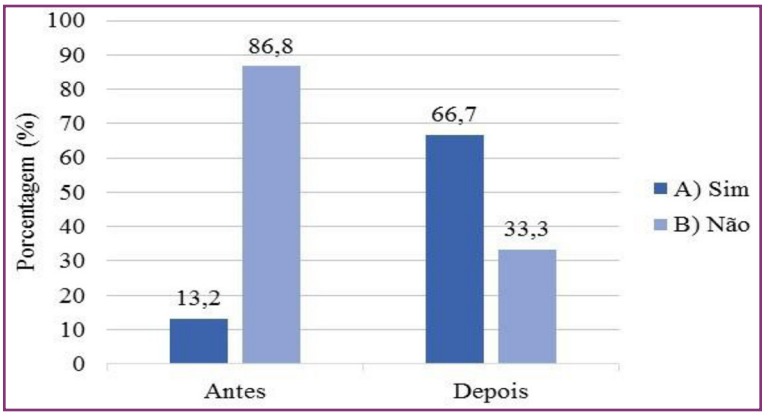
Tabela 1 – Plantas nas praças estudadas da cidade de Cruz/CE, em abril de 2015

Praça	Nome científico	Nome Popular	Nativa	Exótica
Monsenhor José Edson Magalhães	*Catharanthus roseus*	Vinca		X
	Delonix regia	Flamboyan		X
	Duranta erecta	Pingo de ouro	X	
	Murraya paniculata	Jasmim-laranja		X
	Dypsis lutescens	Palmeira-areca		X
	Ficus benjamina	Benjamim		X
	Ixora chinensis	Ixora-chinesa		X
	Senna spectabilis	Cássia do Nordeste	X	
	Tamarindus indica	Tamarindo		X
	Terminalia catappa	Castanholeira		X
Três Poderes	*Anacardium occidentale*	Cajueiro	X	
	Azadirachta indica	Neem		X
	Calliandra surinamensis	Topete-de-cardeal		X
	Catharanthus roseus	Vinca		X
	Catropis procera	Ciúme		X
	Copernicia prunifera	Carnaubeira	X	
	Dypsis lutescens	Palmeira-areca		X
	Erytrina variegata	Eritrina verde-amarela		X
	Hibiscus rosa-sinensis	Hibisco		X
	Ixora chinensis	Ixora-chinesa		X
	Mangifera indica	Mangueira		X
	Manihot utilissima	Mandioca	X	
	Musa sp.	Bananeira		X
	Nerium oleander	Espirradeira		X
	Pritchardia pacifica	Palmeira leque de Fiji		X
	Psidium guajava	Goiabeira	X	
	Terminalia catappa	Castanholeira		X

Fonte: Próprios autores (2015)

Com base nas avaliações diagnósticas referentes aos questionamentos sobre o interesse em estudar Botânica, no resultado obtido no questionamento informal no primeiro momento, dos 38 alunos presentes na aula, apenas 13,2% afirmou gostar de estudar o tema, enquanto 86,8% disse não gostar. Após a terceira etapa metodológica, no questionário *online*, dos 24 alunos participantes, 66,7% afirmou gostar de estudar as plantas e 33,3% deles não gostam (Gráfico 02).

Gráfico 02 – Comparativo verificado no questionário pré e pós-metodológico, a respeito do interesse em estudar Botânica.



Fonte: Próprios autores (2015)

Diante disso, pode-se observar que a metodologia aplicada se mostrou ideal para atingir o objetivo proposto, já que os dados indicam que a maioria dos alunos que anteriormente não gostava de estudar o tema apresentou uma evolução bastante significativa.

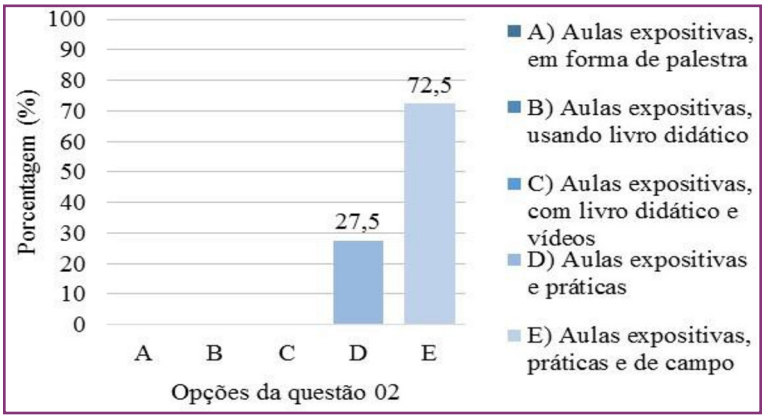
Na questão referente a quais atividades os alunos consideram indispensáveis para melhorar seu gosto pela Botânica, foi

ISBN: 978-85-8126-090-7

diagnosticado que nenhum aluno assinalou as opções A, B ou C, o que pode ser atribuído ao fato de serem as metodologias utilizadas comumente em suas aulas regulares.

Em contrapartida, 37,5 % dos estudantes marcou a opção D, sobre o uso de aulas expositivas e práticas, enquanto 72,5 % optou pela alternativa E, que corresponde a aulas expositivas, práticas e de campo (Gráfico 03). Esse resultado mostra que aulas com atividades práticas e de campo são mais atrativas aos alunos, mesmo quando se tratam de temas de que não gostem ou com os quais não tenham familiaridade, visto que para o ensino de Biologia elas têm importância fundamental para os educandos (ROSSASI; POLINARSKI, 2008).

Gráfico 03 – Resultado da questão 02 do questionário online.



Fonte: Próprios autores (2015)

Na etapa final, o principal critério avaliativo para a escolha dos contemplados com as mudas foi o empenho nas atividades de pesquisa do grupo. O fato da espécie entregue (*Tabebuia* sp.) ser nativa, mostrou-se como outro incentivo para a sensibilização dos estudantes.

5 Considerações finais

Os métodos avaliativos empregados evidenciaram que o trabalho foi relevante para os alunos participantes, pois todos os objetivos propostos foram atingidos com êxito. Os diferentes métodos avaliativos utilizados se mostraram essenciais para esse panorama, uma vez que eles possibilitaram aos estudantes adquirir um conhecimento importante, além de uma noção mais abrangente sobre as relações entre os seres vivos.

Entre as dificuldades encontradas para a realização do estudo, cabe ressaltar a falta de acesso à internet domiciliar por alguns alunos e a ausência ou pouco interesse na temática proposta.

Conclui-se que a utilização de diversas formas de avaliar permite uma maior tomada de decisão no processo, facilitando com isso o ensino do conteúdo.

Diagnosticou-se que os métodos de avaliação empregados foram eficazes e que a utilização de atividades com aulas práticas e de campo fazem com que os alunos se mostrem mais interessados nesse tipo de metodologia, gerando assim, maior facilidade no aprendizado.

Faz-se necessário ampliar esse estudo a outros conteúdos aproveitando-se das ferramentas de avaliação utilizadas.

Referências

ARAÚJO, G. C. *Botânica no Ensino Médio.* Universidade de Brasília/Universidade de Goiás. 2011. Monografia (Licenciatura em Biologia à distância). Brasília, 2011.

BITENCOURT, I. M.; MACEDO, G. E. L.; TEIXEIRA, P. M. M. A Botânica no Ensino Médio: análise de uma proposta didática vinculada ao enfoque CTS. *X Jornadas Nacionales V Congreso*

ISBN: 978-85-8126-090-7

Internacional de Enseñanza de la Biología, Córdoba – Argentina, p. 577-83, 2013.

BUCKSTRUP, M.; BASSUK, N. Native vs. exotic for the home landscape. *Ecogardening Factsheet*, Cornell University, n. 18, 1997.

CAMARGO, W. F. *Avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental.* Universidade Estadual de Londrina. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia). Londrina, 2010.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

GOMES, M. A. S.; AMORIM, M. C. C. T. Arborização e conforto térmico no espaço urbano: estudo de caso nas praças públicas de Presidente Prudente (SP). *Caminhos de Geografia*, v. 7, n. 10, p. 94-106, set/2003.

HEIDEN, G. BARBIERI, R. L. STUMPF, E. R. T. Considerações sobre o uso de plantas ornamentais nativas. *Revista Brasileira de Horticultura Ornamental*, v. 12, n. 1, p. 2-7, 2006.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito e desafio:* uma perspectiva construtivista em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia.* 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LOBODA, C. R. ANGELIS, B. L. D. Áreas verdes públicas urbanas: conceitos, usos e funções. *Ambiência – Revista do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais*, Guarapuava, v. 1. n. 1, p. 125-39, jan./jun. 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? *Ideias*, São Paulo: FDE, n. 8, p. 71-80, 1998.

MALIZIA, B; DAMASCENO, F. O ensino de Ciências e Biologia nas redes sociais: Facebook como plataforma virtual para

debates científicos nos ensinos Fundamental e Médio. *Revista da SBEnBio*, n. 7, out. 2014.

MORAIS, M. B.; PAIVA, M. H. *Ciências – ensinar e aprender.* Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

NOVAK, J., MINTZES, J., WANDERSEE, J. Learning, teaching, and assessment: a human constructivist perspective. *In:* MINTZES, J. WANDERSEE, J.; NOVAK, J. (Eds.). *Assessing science understanding:* a human constructivist view. United States of America: Academic Press, 2000, p. 1-13.

PASTORE, M.; RODRIGUES, R. S.; SIMÃO-BIANCHINI, R.; FILGUEIRAS, T. S. *Plantas exóticas invasoras na reserva biológica do alto da Serra de Paranapiacaba, Santo André – SP*. São Paulo: Instituto de Botânica, 2012.

ROSSASI, L. B.; POLINARSKI, C. A. *Reflexões sobre metodologias para o ensino de Biologia*: uma perspectiva a partir da prática docente. São Paulo: Ediouro Duetto, 2008.

SANTOS, D. Y. A. C.; CECCANTINI, G. *Propostas para o ensino de Botânica:* manual do curso para atualização de professores dos ensinos Fundamental e Médio. (Org.). São Paulo: Universidade de São Paulo – USP. 2004.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

SANTOS, N. R. Z.; TEIXEIRA, I. F. *Arborização de vias públicas:* ambiente x vegetação. Porto Alegre: Pallotti, 2001.

SILVA, P. G. P.; CAVASSAN, O. Avaliação da ordem de atividades didáticas teóricas e de campo no desenvolvimento do conteúdo de Botânica da disciplina Ciências na 6ª série do Ensino Fundamental. *Atas do V ENPEC*, n. 5, 2005.

ZILLER, S. R. Plantas exóticas invasoras: a ameaça da contaminação biológica. *Revista Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 178, p. 77-9, dez. 2001.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

VIEIRA, André Ricardo Lucas
Mestrando em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA – Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Professor do Colégio Nobre, de Feira de Santana. E-mail: sistlin@uol.com.br

RIOS, Pedro Paulo Souza
Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA – Universidade do Estado da Bahia, UNEB. E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo analisa a concepção de erro em avaliações de matemática da Educação Básica, partindo das contribuições da pedagogia construtivista, na perspectiva de se considerar o erro como uma estratégia pedagógica de promoção da aprendizagem. A categoria do erro é tomada como elemento potencializador de análise, por meio do qual a reflexão se instaura como forma de se reestruturar o pensamento, em busca de uma compreensão dos fundamentos do erro, o que permite ao sujeito da aprendizagem entender o acerto. Parte-se das reflexões de Esteban (2001) e Berton (2000), que fundamentam a lógica de análise do erro como estratégia didática, associando-as com Alarcão (2006), que define o lugar da reflexão na escola. A concepção de erro como instrumento de caminho ao acerto foi pensada a partir da abordagem fundamentada na tipologia de Rico (1995), que analisa dificuldades encontradas pelos alunos, quando avaliados. Analisam-se os erros em avaliações de matemática dos estudantes de Ensino Médio do Colégio Nobre, de Feira de Santana, concebendo-os sob a ótica de Teixeira e Nunes (2008), que consideram o erro como um procedimento necessário para se validar o acerto. Utiliza-se o método auto(biográfico) pela abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como uma das estratégias de coleta de dados. Refletem-se as perspectivas do erro em matemática, mapeando os sentidos e contribuições deste em relação ao acerto.

Palavras-chave: Erro. Aprendizagem. Avaliação.

ABSTRACT

The article analyzes the error in the design of basic education mathematics assessments, building on the contributions of the constructivist pedagogy from the perspective of considering the error as a pedagogical strategy to promote learning. The error category is taken as an analysis enhancer element, whereby the reflection is established as a way to restructure the thought in search of an understanding of the fundamentals of the error, allowing the subject of learning to understand the arrangement. It is part of Esteban's reflections (2001) and Berton (2000) underlying the error analysis logic as a teaching strategy, associating them with Alarcão (2006) that defines the place of reflection in school. The design error as setting the path tool has been designed from the approach based on the type of Rico (1995) analyzing difficulties encountered by students when evaluated. Analyzes the errors in mathematics assessments of students from High School College Noble Feira de Santana, designing them on the optical Teixeira and Nunes (2008), who consider the mistake as a necessary procedure to validate the settlement. We use the self method (biographical) the qualitative approach, having a semi-structured interview as one of data collection strategies. Reflect the perspectives of mathematical error, mapping directions and contributions of this in relation to the settlement.

Key-words: Error. Learning. Evaluation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Conhecer as implicações sobre como se dá a observação que se faz do erro em matemática contribui para reflexão crítica sobre a realidade dos estudos atuais, que envolvem o lugar do erro em avaliações de matemática. Por consequência, o surgimento de questionamentos pedagógicos sobre o papel do professor e de suas práticas pedagógicas no processo avaliativo evidencia o erro como um fator contributivo no desenvolvimento cognitivo do estudante.

A ideia que se tem do erro no ambiente escolar é, quase sempre, associada a falhas e equívocos de raciocínios produzidos pelos alunos quando da realização de um exame. Tal situação se acentua quando o estudante não logra um resultado exitoso, desejado pelos professores. Neste cenário, o erro passa a ser um problema na vida do aluno, pois revela a sua fragilidade, na medida em que a ação de errar se relaciona com a pouca capacidade de pensar e refletir sobre determinada situação. A fim de justificar os erros que os alunos cometem, principalmente em avaliações, os docentes costumam manifestar opiniões variadas sobre a ocorrência dos equívocos, mas sempre imperam as afirmativas de que os alunos não desenvolvem o hábito de estudar.

Segundo os estudos realizados por RICO (,1997), o erro tem fundamentos diferentes, no entanto ele é sempre percebido como um processo cognitivo inadequado. Esse autor mostra ainda que o erro não se constitui como falta de conhecimentos específicos ou de distração. Nesta lógica, defende a ideia de que os erros de aprendizagem em matemática devem-se a certas dificuldades que podem ser classificadas em categorias relativas: 1) à complexidade dos objetos matemáticos; 2) aos processos do pensamento matemático; 3) aos processos de ensino desenvol-

vidos para a aprendizagem da matemática; 4) aos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos; e 5) às atitudes afetivas e emocionais face à matemática.

A partir disso, é preciso deixar claro que há uma distinção entre errar e não acertar. A ocorrência do erro pode estar manifestada em um determinado procedimento de resposta, mas não em sua plenitude. Assim, a ideia de erro pode se justificar por uma falha no desenvolvimento das fórmulas utilizadas para resolver uma questão matemática, mas que não significa não acertar a questão por completo, não ter nenhuma habilidade com as fórmulas.

É neste cenário que muitos estudantes cometem erros, por efetuar uma adição errada, por representar uma fração indevida, por trocar um sinal, entre outros motivos que fazem o aluno errar uma questão, mas que, de fato, não se pode negar que o raciocínio matemático não tenha sido utilizado para garantir parte da resposta.

Sob esse princípio, errar é somente um dos passos, rumo ao domínio do que ainda não se sabe. A percepção do erro como algo ruim, a ser punido, coibido, castigado, reprimido, vincula-se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão classificatória, porque se preocupa apenas em constatar, registrar e sancionar. Por outro lado, a percepção do erro como um indicador diagnóstico, na promoção de outras e novas situações de aprendizagem, vincula-se se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão formativa, visto que objetiva garantir avanços e superações pela inserção de variabilidade didática, pertinente à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem.

A concepção de erro, numa dimensão avaliativa de caráter formativo, nem sempre é compreendida. É neste sentido, que partimos da ideia de promover o diálogo entre duas áreas do co-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nhecimento, linguagem e exatas, a fim de possibilitar a intersecção entre o ato de interpretar os cálculos na busca pelo acerto em avaliações formativas. Perguntamo-nos então, se essa intersecção é importante para introduzir alterações no campo do ensino, da aprendizagem e da avaliação nas aulas de matemática para estudantes do Ensino Médio?

Como elemento de análise, buscamos compreender qual a percepção de erro apresentada por um grupo de estudantes do Ensino Médio, quando da realização de seus exames avaliativos de matemática, além de entender os efeitos que o erro na avaliação tem provocado para além da reprovação dos alunos.

2 A trilha metodológica do desenvolvimento da pesquisa

A fim de se obter um resultado pertinente aos fundamentos teóricos aqui trazidos, optou-se pela realização da abordagem qualitativa, que se configurou mais condizente com a condução do estudo, pois faculta ter, na própria realidade, a fonte direta das informações. A fim de depreender os sentidos materializados nas respostas dos alunos sobre o erro, utilizou-se a abordagem biográfico narrativa, para alguns autores, também designada simplesmente por biográfica ou narrativa. Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, que evidencia pôr em primeiro plano o estudo das trajetórias de erro de alunos do Ensino Médio do Colégio Nobre de Feira de Santana, buscando identificar os sentidos que se materializaram pela existência frequente do erro nas provas de matemática.

Neste plano de observação, a ideia de narrativa assumiu uma importância central. De um modo geral, caracterizou-se pela possibilidade de se materializar, por meio dos relatos, algo vivido pelos estudantes que, de certa maneira, justificou os equí-

vocos cometidos em avaliações de matemática. Neste contexto, a narrativa é materializada como forma de se poder analisar sistematicamente de que modo esses relatos demandam a compreensão dos sentidos sobre erro produzidos por meio das vivências e experiências que os alunos trilharam no percurso de suas avaliações. Permite, ainda, aferir os fatos que foram relevantes e que marcaram com sabores e dissabores o caminho avaliativo pelo qual passaram. O relato de cada estudante demarca e explicita as impressões que cada um teve sobre a experiência de ter errado questões por problemas de interpretação linguística.

Esse método constitui a forma primeira pela qual a experiência humana adquire sentido ou significado. Como salienta Bruner (1997, p. 123), "as narrativas constituem a forma natural de expressão das pessoas, existe uma propensão ou predisposição humana para organizar a experiência sob a forma de narrativa". Além disso, são as narrativas que permitem registrar, no patrimônio pessoal, os acontecimentos e respectivos significados que os momentos formativos demarcam para um sujeito que, durante a vida acadêmica, se encontra ainda em pleno processo de construção de sua identidade pessoal.

Portanto, a abordagem biográfica é coerente com a análise produzida, pois nos possibilitou, enquanto professores e pesquisadores, interagir com os sujeitos, de modo a compreender o sentido que o erro conotou em seu percurso formativo, analisando-o, dando vasão aos significados sobre a ação de errar que os próprios sujeitos construíram ao refletir sobre a produção de erros nas avaliações. Isso evidencia um constante processo de construção e de reconstrução de estratégias de se evitar o erro, em busca do acerto.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa, por meio da qual os estudantes puderam expli-

ISBN: 978-85-8126-090-7

citar suas impressões sobre o erro nas provas de matemática. A revisão bibliográfica e o aprofundamento dos campos apresentados na fundamentação teórica foram primordiais, como passo inicial de identificação da percepção de erro dos alunos. Almejou-se, com essa perspectiva metodológica, compreender e refletir as bases teóricas e críticas sobre o erro na escola para que se possa entender como, nas avaliações de matemática, se concebem as razões do erro.

3 Aportes teóricos sobre o erro

A tradução da palavra "erro", do latim "*error*", segundo o Dicionário de Filosofia, traduzido por Bosi (1970), estrutura-se como um juízo de valores pertinentes às atitudes de caráter avaliativo. Nesta ideologia, o erro:

> […] não pertence à esfera das proposições (ou dos enunciados), mas à do juízo (v.), isto é, das atitudes avaliadoras. Ele, com efeito, não consiste em uma proposição falsa; embora uma proposição falsa seja um elemento do E. que consiste em acreditá-la ou julgá-la verdadeira. Elemento do E. pode ser também uma proposição verdadeira, enquanto seja considerada falsa, e toda declaração de valor – moral, estética, política, econômica etc. – enquanto seja acreditada ou assumida como exata e enquanto se ache desmentida por critérios ou regras que se conheçam válidas. BOSI (1970, p. 322)

Nesta direção, o trabalho toma o erro na perspectiva avaliativa, em que o professor procede um juízo de valor sobre a condição do aluno errar em uma avaliação. De fato, que a ideia do juízo é aqui tomada como elemento de critério e parâmetro avaliativo que busca justificar o erro como um equívoco do raciocínio lógico-matemático, evidenciado em algumas avaliações dos componentes curriculares. No entanto, o objetivo da pesquisa foi

o de compreender a lógica do erro na perspectiva do aluno que, ao errar uma questão que envolve cálculo, precisa entender que esse erro pode ser uma estratégia para que se chegue ao acerto.

Errar, equivocar-se e fracassar são, muito frequentemente, ideias preconcebidas e, portanto, entendidas como inseparáveis. Em Ferreira (1986, p. 679), o verbo errar é apresentado com o significado de: "cometer erro; enganar-se; não acertar; falhar; [constituindo] ato ou efeito de errar; juízo falso; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho; falta". O significado encontrado no dicionário demonstra a percepção de que o erro está associado a uma falha do indivíduo que o comete, pois suas ações não estão em conformidade com o que é considerado correto, portanto é visto como um desviante dos padrões estabelecidos. Assim, conforme registram Teixeira e Nunes (2008, p. 74) "[…] o erro é compreendido como demarcação do não saber, do não conhecimento, do errado, da falha, do fracasso, do impossível e do conhecimento como algo inalcançável".

As acepções atribuídas ao erro são diversas, mas prevalecem aquelas que o relacionam a desacerto, configurando-o como algo negativo e a ser evitado ou escondido. Para Veríssimo (2001, p. 74), "[…] erro é tudo aquilo que afasta, perturba, transgride, aquilo que se opõe ao que é dado como verdadeiro em um determinado sistema".

No ambiente escolar, a predominância da ideia de erro como algo contraproducente, a ser penitenciado e constrangido, permeia o processo avaliativo, desqualificando o aluno e condenando-o, muitas vezes, como o único responsável pela não aprendizagem, pelo insucesso. A decorrência de errar sucessivas vezes é o rebaixamento de notas, o não alcance de médias, a reprovação ou, naqueles contextos em que não são atribuídos escores, a condenação ao "fundão" da sala de aula. Assim proce-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dendo, a seletividade escolar, calcada na "pedagogia do exame" (LUCKESI, 1995, p. 20), que tem no erro seu elemento de legitimação, "[…] encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e de precariedade." (DUBET, 2003, p. 35).

No percurso histórico da educação, o erro foi sempre visto sob o aspecto negativo, portanto revelador da dificuldade do aluno. No entanto, é importante considerar que a mudança na concepção de erro ocorreu tão somente após a segunda metade do século XX, em que o erro deixou de ter uma conotação negativa para o ensino, favorecendo espaço para que as reflexões sobre sua natureza assumissem uma nova abordagem didático-pedagógica. Assim, na escola, o erro passou a ser analisado sob a perspectiva de um possível caminho para se chegar ao acerto.

As contribuições da teoria de Piaget para a reconsideração do papel do erro no processo de ensino e aprendizagem foram marcantes e possibilitaram repensar e reconsiderar o aprendizado de diversas disciplinas, sobretudo a da matemática. Nesse contexto, o erro deixa de ser o elemento vilão da aprendizagem e passa a ser considerado parte do processo de construção do conhecimento (TEIXEIRA, 2004).

Para a autora, essa nova perspectiva favoreceu aos estudantes novas dimensões sobre a aprendizagem de conteúdos matemáticos, permitindo compreender como as dificuldades se manifestavam na hora da resolução de uma questão. Assim, o erro pode ser analisado sob a ótica de seu caráter epistemológico, como também elemento proveniente de uma prática pedagógica deficiente, associada às formas de ensinar desenvolvida por alguns professores, que tornam o conhecimento matemático complexo e inatingível aos estudantes. Há, ainda, a possibilidade de compreender o erro pelas limitações no desenvolvimento do

aluno. Esclarecemos, no entanto, que o trabalho se desenvolveu a partir da concepção do erro como um caminho possível que permite ao estudante chegar ao acerto.

4 Procedimento de coleta e análise dos dados

Levando em consideração que o erro permeia todo o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, exerce um importante papel nesse processo, enfatizamos a necessidade de tomar como objeto de análise as avaliações de matemática de estudantes do Ensino Médio do Colégio Nobre, em Feira de Santana, Bahia. Assim, buscamos estruturar o *corpus* a partir de avaliações realizadas entre os anos 2008 e 2014.

A ótica do trabalho foi o de compreender a natureza do erro e suas contribuições para a aprendizagem de conceitos matemáticos, partindo do ponto de vista que a atividade de análise de avaliações de Matemática e entrevistas com os alunos pode se constituir em um importante momento de aprendizagem para nós, enquanto professores da Educação Básica, pois nos possibilitou compreender como os discentes se apropriam de um determinado conhecimento matemático.

Foram selecionadas 24 avaliações de diferentes séries e anos. Um dos critérios para a seleção das avaliações foi o de considerar que as avaliações deveriam conter o mesmo número de questões. Desta forma, em cada uma delas havia exatamente cinco questões de natureza discursiva, para as quais o aluno deveria desenvolver o raciocínio matemático a partir do desenvolvimento de cálculos complexos. Foram selecionados 08 discentes. Como critério para análise dos dados, escolhemos, em cada prova, as questões em que se apresentava um resultado final equivocado por conta de algum tipo de erro que o aluno cometia

ISBN: 978-85-8126-090-7

quando do desenvolvimento da questão. Consideramos alguns tipos de erros: a) a resolução da questão não tinha uma relação direta com o que o comando da questão solicitava; b) a resposta final estava errada por conta de um erro de qualquer operação matemática, ou seja, de adição, divisão, subtração e de multiplicação; c) resolução final apresentando troca de sinais.

Para favorecer o procedimento e a análise, fizemos o levantamento de todas as questões constantes nas provas, sendo 15 questões por aluno, totalizando 120 questões. Ao quantificar, no total, as que apresentaram algum tipo de erro, percebemos que 97 questões foram respondidas com um dos tipos de erro acima descritos. Esse quantitativo já revela que mais de 80% das questões apresentavam problema em sua resolução. Esse fato sugere que a disciplina de matemática, que se produz a partir de cálculos, apresenta-se com um alto grau de abstração e de complexidade, mesmo para alunos de Ensino Médio, revelando dificuldade de desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao conhecimento matemático.

Das 97 questões, 52 continham o tipo de erro a), em que a resposta não tinha relação com o que se perguntava na consigna, revelando que os alunos não haviam entendido o que se perguntava na avaliação. Esse fato sugere que a dificuldade poderia estar associada à interpretação linguística da questão e não diretamente com a complexidade com que as questões foram estruturadas. Com problemas relacionados às operações matemáticas, adição, subtração, multiplicação e divisão, erro tipo b), observou-se a ocorrência de 09 questões. Esse pode ser um indicativo da dificuldade manifestada pelos alunos de realizar as operações matemáticas sem o auxílio de uma calculadora. Já com o tipo de erro c), em que a troca de sinais foi o problema, encontramos apenas 07 questões. Entendemos que esse tipo de

erro pode ter duas explicações básicas: ou o aluno se equivocou e confundiu a regra de troca de sinais, ou o erro foi por falta de base, relacionada ao baixo desenvolvimento da competência do raciocínio matemático durante seu percurso educativo no ensino fundamental. 29 questões apresentaram erros que não se enquadraram nos três tipos selecionados para análise. Esclareça-se que essas não foram objeto de reflexões.

A fim de depreender os sentidos do erro em cada prova, realizamos com os sujeitos da pesquisa uma entrevista semiestruturada, a partir da qual a ideia era compreender como os alunos entendiam o erro. Em outras palavras, desejávamos entender como o erro é concebido e em quais condições o aluno passa a compreendê-lo como etapa de seu processo de aprendizagem.

Assim, isoladamente, entrevistamos 08 discentes e procedemos às transcrições. Como a entrevista era semiestruturada, fizemos basicamente três perguntas e permitimos que cada um falasse sobre o que pensava dos erros cometidos nas provas. As perguntas foram: a) Quando e como você percebeu o erro em sua avaliação? b) Diante da compreensão da natureza do erro cometido na questão, você o produziu de forma consciente? c) Você percebeu haver alguma lógica e sentido nos erros cometidos?

A partir das questões, buscamos relacionar as respostas com os tipos de erros cometidos, na perspectiva de compreender o lugar do erro no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Foi curioso observar como alguns estudantes, ao serem inquiridos com a primeira pergunta, revelaram respostas similares e que apontam para a compreensão do erro, mesmo que não se tenha clareza de sua ocorrência. Cinco estudantes revelaram que só perceberam o erro quando da ocorrência de diferentes resultados que encontravam para a resolução de uma mesma questão. A cada tentativa de reconstrução do pensamento matemático, um

ISBN: 978-85-8126-090-7

valor diferente surgia. Isso pode ser revelado num trecho da resposta dada por Gabriel[1], estudante do 2º ano, turma C.

Eu não percebi onde estava o erro em minha avaliação, mas eu sabia que alguma coisa não estava batendo, pois tentei realizar o cálculo seis vezes e, em cada uma, aparecia um resultado. Eu sei que é possível responder uma questão a partir de diferentes métodos, mas a reposta tinha que ser igual. Agora, toda vez que o resultado dava diferente eu me esforçava mais para encontrar o erro e saber porque estava dando diferente, o resultado.

O erro aparece, nesse cenário, como elemento desconhecido, mas desafiador para que o sujeito mobilizasse a sua percepção matemática a fim de garantir êxito no resultado final. Nesse contexto, o erro nos pareceu ser o caminho, como trata Piaget, que levaria o aluno ao acerto. Algumas respostas para essa primeira pergunta sinalizavam que o erro só foi conhecido diante da resolução do professor. Assim, o aluno percebeu que o erro foi o elemento que o tirou da condição de acertar, mas que havia uma razão lógica para ocorrer. Tal princípio se justifica pela tentativa que os alunos revelaram em suas respostas de tentar convencer o professor das razões de terem trilhado por outro caminho em busca da resposta. Fica claro, nesse fato, que o erro deixa de ser o elemento vilão da aprendizagem e passa a ser considerado como parte do processo de construção do conhecimento (Teixeira, 2004).

Analisando as respostas dadas ao segundo questionamento, que versou sobre a consciência de ter cometido o erro, observamos que na maioria das respostas dadas não há consciência do erro, do ponto de vista epistemológico, mas há a sensação de que alguma coisa não se encaixa no pensamento que é desenvolvido,

[1] Optou-se por dar pseudônimos aos estudantes, a fim de preservar a identidade de cada sujeito participante da pesquisa.

quando da resolução da questão. Tal ideia se observa na resposta de Karine, estudante do 1º ano, turma B.

Eu não tinha ideia de onde estava o erro, muito menos saber encontrá-lo, mesmo porque se eu soubesse eu não iria cometê-lo (risos); mas eu tinha a noção de que tinha alguma coisa que não estava dando certo em algumas de minhas questões. Eu tentava lembrar do que o professor havia explicado na aula, tentava fazer igual, mas faltava alguma coisa. E foi essa sensação de saber que eu poderia estar errando que me fez pensar mais a questão e tentar responder corretamente. Mas só fiquei sabendo do erro quando o professor me deu a prova.

É essa sensação, o mecanismo que faz o aluno pensar algumas vezes sobre a resposta, levando-o ao acerto. Para Karine, o erro poderia não ser compreendido em sua essência, mas permitiu-lhe pensar mais sobre as questões nas quais achava que havia alguma coisa errada. Um estudante evidenciou, pela narrativa produzida, que a consciência da possibilidade de errar a questão requer maior atenção para desenvolver corretamente os cálculos. É como se houvesse um processo de consciência, não do erro, mas da possibilidade de cometê-lo no transcurso da resposta. Nessa perspectiva, verificamos que o posicionamento do aluno sugere uma identificação da funcionalidade da possibilidade de erro, que seria demarcada por uma atenção e concentração mais acentuadas em prol do acerto. Na fala de Ricardo, estudante do 3º ano, turma A, há essa evidência.

Rapaz, quando eu estou respondendo uma questão de cálculo, eu procuro ter atenção. Quando eu acerto, eu sei logo e de cara que a ideia estava entendida. Mas quando eu engancho, eu sei que tem algum erro ali e que eu vou precisar de mais atenção para fazer a questão. Eu não sei onde está o erro na resposta, mas eu sei que ele é uma pista para eu encontrar a resposta certa. Fico

ISBN: 978-85-8126-090-7

procurando o erro e aí chego ao acerto, mas não é fácil perceber isso, principalmente se a questão é grande. "É como procurar uma agulha no palheiro", mas quando eu acho o caminho do erro eu também acho o do acerto.

A perspectiva revelada por Ricardo em sua narrativa, nega o erro em seu conceito epistemológico, como nos apresenta Teixeira e Nunes (2008, p. 74), quando afirmam que o erro é compreendido como demarcação do não saber, do não conhecimento, do errado, da falha, do fracasso, do impossível e do conhecimento como algo inalcançável. Para Ricardo, o erro não é a impossibilidade do êxito, mas sim uma forma de se compreender o equívoco de um raciocínio que pode prejudicar o desempenho de alguém. Vê-se, em sua resposta, uma lógica de erro compreendida a partir do século XX, em que se caracteriza como elemento de reflexão que permite entender o acerto.

Quanto às abordagens da terceira pergunta, por meio da qual se tentou mapear a condição de logicidade do erro, as respostas sinalizaram para uma negação da lógica, mas uma afirmação do sentido. As respostas revelaram que o erro é algo ruim e não tem lógica de acontecer, sobretudo em avaliação, pois é sinônimo de reprovação. Na escola particular, a reprovação é prejuízo, logo, não há lógica nisso. Esse posicionamento nos fez perceber que as respostas davam margem a entender o erro em outra perspectiva social, logo se nega a ideia pedagógica de que é errando que se aprende. Por outro lado, o sentido de erro foi compreendido como forma de se trilhar para o acerto. Angélica, estudante do 3º ano, turma C, deixou claro tal ideia em uma de suas respostas.

É claro, professor, que não há sentido em se errar. Eu não gosto de errar, fico chateada, pois perco a oportunidade de acertar e me dar bem nas provas. No entanto, eu vejo que quando o

professor faz a correção comentada na sala, aquele erro que eu cometi me ajuda a compreender a resposta certa. Eu, às vezes, só entendo como deveria ser a resposta quando eu olho e vejo o erro que cometi na questão. Comparando, eu vejo que havia um sentido no erro, mas não que ele é bom (risos).

De fato, na reflexão trazida por Angélica, o erro só tem sentido quando entendido como processo de desenvolvimento da aprendizagem. O erro, nessa lógica, é defendido como uma etapa, talvez necessária, mas pouco valorizada, para que se possa chegar ao entendimento pleno da complexidade de uma questão matemática, em que os cálculos requerem muita atenção e destreza de raciocínio.

5 Considerações finais

As abordagens teóricas, sobretudo as feitas a partir dos fundamentos de Rico (2007), permitem concluir que, historicamente, os estudos sobre o papel do erro em matemática não é algo novo. Considera que as teorias e seu desenvolvimento foram feitas por erros e depois destes, os acertos. Nesse contexto, o lugar do erro tem uma importância relevante para se evidenciar os processos didáticos de aprendizagem em matemática.

A partir disso, afirma-se que este trabalho evidenciou que os discentes possuem dificuldade de compreensão e de interpretação de textos, que se configura como uma barreira que os impede de desenvolver o raciocínio matemático pela pouca habilidade de interpretar, linguisticamente, o comando da questão. Pelas avaliações e narrativas dos alunos, observou-se que a dificuldade está aquém da complexidade do raciocínio matemático. O estudante revela sua dificuldade na base textual, em se tratando de avaliações, uma vez que não consegue realizar uma

ISBN: 978-85-8126-090-7

leitura na perspectiva dialógica, a fim de que compreenda a essência da consigna.

O resultado dessa dificuldade tem sido constantemente atestado pelas respostas que, ou ficam em branco nas provas, ou seguem uma lógica totalmente contrária a que está sendo solicitada na questão. Esse fato se concretiza, com maior evidência, quando da correção que o professor faz das avaliações em sala. São constantes e frequentes os posicionamentos dos alunos, informando que sabiam realizar a operação matemática, mas que não tinham compreendido a essência do que o enunciado solicitava. Ao serem convidados a demonstrarem o conhecimento matemático para operacionalizarem a questão, o fazem com a lógica necessária que poderia ter garantido êxito na avaliação, se lá assim também tivessem feito.

Diante desse contexto, buscou-se analisar sistematicamente as dificuldades de compreensão reveladas por alguns discentes do Ensino Médio do Colégio Nobre, de Feira de Santana, tomando como base as reflexões da teoria piagetiana, através de Berton (2000), que mostra que o erro pode ser compreendido a partir do conhecimento das capacidades cognitivas dos alunos. Ao considerar que aprender matemática não consiste, como tradicionalmente se pensava, em incorporar informações já constituídas, mas em redescobri-las e reinventá-las mediante a própria atividade do sujeito, a teoria piagetiana confere ao erro uma função inovadora pela ênfase que dá à sua importância no desenvolvimento da inteligência humana.

Na teoria construtivista, são contemplados tanto o acerto quanto o erro, pois fazem parte do processo de invenção e descoberta. Na dimensão formal (do adulto), o erro é algo "ruim", que precisa ser evitado ou punido: o importante é verificar se o discente errou; o porquê e o como ele errou são secundários. Desta

forma, a escola estimula o "apagamento" do erro, pois prioriza a certificação de que o conhecimento foi adquirido pelo adulto, não importando o que ele fez para consegui-lo.

Logo, o trabalho serviu para que se pudesse validar a construção do erro como passo fundamental para se chegar ao acerto. Pode-se ainda analisar as dificuldades de compreensão linguística dos discentes, percebendo a influência que tal dificuldade tem promovido na manifestação dos erros em avaliações.

Tendo a noção de que os alunos pouco compreendem como o erro ocorre em seu percurso avaliativo, passamos a demonstrar a essência de sentido existente em cada estudante sobre o erro, analisando as diferentes conotações que assume. Assim, e propondo aos alunos que falassem das lógicas e sentidos dos seus erros, nos aproximamos da ideia de Alarcão (2000), que define "a reflexão como uma consciência das ações que o sujeito desenvolve em sua prática". Percebemos que, antes de ser capaz de desenvolver o raciocínio matemático, tecendo as complexidades em torno deste, é necessário que os alunos tenham consciência de que o erro pode ser um indicador de acerto, que os faz refletir mais sobre aquilo que produzem.

Considerando que o momento de avaliar é um momento de compreender o caminho de reflexão desenvolvido pelo aluno, a estratégia de buscar trabalhar o erro e sua natureza fez com que se pudesse desenvolver uma ação pedagógica com os discentes do Ensino Médio, voltada para o delineamento do erro, para só então se perceber o acerto. O erro, portanto, passou a ter lugar como ferramenta pedagógica para a promoção da aprendizagem.

O trabalho evidenciou que se os erros forem observados, mas não problematizados, no sentido de ensejar um diálogo mais aprofundado em torno do conhecimento matemático, a possibilidade de diálogo entre professores e alunos ver-se-á empobrecida,

ISBN: 978-85-8126-090-7

anulada e sua utilização didática, no momento de correção de exercícios, tornar-se-á reduzida e, até mesmo, prejudicial aos alunos.

A observação do erro pelo aluno assume maior concretude em situações avaliativas, em que se estabelece uma relação da matemática formalizada pela condição de aplicação de saberes necessários ao estudante, que estará, em breve, prestando exames vestibulares, portanto definindo a carreira profissional que trilhará. Parece mesmo haver, por parte do discente, conforme sugere Berton (2000), uma tendência em buscar explicações em situações que lhe são familiares, o que atesta a existência de um conhecimento informal pouco explorado, e muitas vezes até descartado pela faculdade.

É preciso desenvolver habilidades que favoreçam o equilíbrio e a segurança do aluno, de modo a proporcionar uma reflexão do caminho percorrido, desde o início até o final de uma resposta.

Por fim, ressalta-se que há uma grande contribuição didática em se analisar o que já se produziu sobre o erro em matemática. No entanto, mais relevante será partir das teorias e fundamentos já construídos para que seja construído um indicativo para a realização de estudos que traduzam, de fato, a realidade dos erros. Desta feita, há de se obter clareza de percursos pedagógicos para o ensino de matemática que contribua para a construção do conhecimento matemático.

Referências

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores:* estratégias de supervisão. Porto Editora, Portugal, 2006.

BERTONI, Neuza. *O erro como estratégia didática*. Campinas: Papirus, 2000.

BOSI, A. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBAR, Claude. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. A escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.119, p. 29-45, julho/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> Acesso em: 10 mar. 2014.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

RICO, Luis. ***La Educacion Matemática em La Ensenanza Secundária***. Barcelona – Espanha: Horsori editorial, 1997.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. *Avaliação escolar:* da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

TEIXEIRA, L. R. M. (2004). Dificuldades e Erros na Aprendizagem da Matemática. In: Encontro Paulista de Educação Matemática – EPEM, 7, 2004. USP/SP. *Anais do VII EPEM*, São Paulo: SBEM.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIANDO O PROCESSO DE ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

SOUZA, Marília Costa de
Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Epistemologia – GEPEE pela UFMA. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ e EEEP Profª Elsa Maria Porto Costa Lima. E-mail: profmariliacosta@hotmail.com

SILVA, Maria Lucas
Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ e EEEP Profª Elsa Maria Porto Costa Lima. E-mail: marialucasce@outlook.com

SILVA, Fábio Barbosa da
Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Professor da EEEP Profª Elsa Maria Porto Costa Lima. E-mail: fbgospel7s.b@gmail.com

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisadora na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Professora e coordenadora de cursos da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência – Pibid/FVJ/Capes. E-mail: deboraldyane@hotmail.com

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as contribuições do projeto de monitoria externa realizado pelos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Ensinando para aprender – caminhos da profissão, para o desenvolvimento do processo de escrita dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública em Aracati-CE. A fundamentação teórica centra-se nos estudos de Perrenoud, (1999); Luckesi (2002); Antunes (2006). Como resultados, a proposta aponta que houve um significativo crescimento no desempenho das redações do ENEM do ano de 2013, comparando-se ao ano de 2014, no qual não foi realizado o projeto.

Palavras-chave: Monitoria. Processo de escrita. Ensino Médio.

ABSTRACT

The article presents the results of a research which analyzed the contributions made by the project of external tutorship carried out by the courses of Arts and Education of the Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Teaching to Learn – paths of profession, aiming the development of the writing process of high school students from a public in Aracati-CE. The theoretical foundation is based on the studies of Perrenoud, (1999); Luckesi (2002); Antunes (2006). As result, the experiment points to a significant growth on the performance related to the students essay written for the Enem of 2013 in comparison to 2014, when the project was not executed.

Key-words: Monitoring. Process writing. High School.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O Projeto *Ensinando para aprender: caminhos da profissão*, desenvolvido pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ, surgiu com o duplo objetivo de aproximar a academia à sociedade, por meio da inserção social, na perspectiva de contribuir na formação dos futuros profissionais dos cursos de licenciatura, por intermédio da atuação dos acadêmicos de Letras e de Pedagogia em atividades em instituição da rede pública de educação básica, como também, desenvolver habilidades relativas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico dos alunos do Ensino Médio de uma escola em tempo integral.

O projeto teve início em 2012, com o objetivo de realizar atividades voltadas para o nivelamento de conteúdos referentes ao Ensino Fundamental no que se refere ao letramento e numeramento, tendo como público-alvo os alunos dos 1º anos da EEEP Elsa Mª Porto Costa Lima. Em 2013, o projeto se amplia e passa a ser desenvolvido com o intuito de fortalecer a capacidade dos alunos dos 3º anos da referida escola para que desenvolvam as habilidades relativas à escrita, especificamente as produções de texto, tendo o ENEM como matriz de referência.

Partindo desse panorama, este artigo versa sobre as contribuições do Projeto para o desenvolvimento da escrita dos alunos do Ensino Médio. O estudo se apoiou numa abordagem qualitativa, amparada na pesquisa de campo, tendo como base o ano de 2013, ano da aplicação do projeto, em comparação ao ano de 2014, período no qual o projeto não foi realizado na instituição de ensino citada anteriormente.

As análises foram realizadas a partir das informações secundárias fornecidas no boletim de desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) da escola, aferidas pelo Insti-

tuto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) nos referidos anos, bem como pelos indicadores de produção criados pelos acadêmicos monitores.

A pesquisa constatou um significativo avanço no desempenho da produção textual dos alunos participantes que se submeteram ao exame. Além disso, constatou-se a importância da inserção social da graduação na Educação Básica pela contribuição metodológica e prática dos licenciandos para a superação dos problemas identificados na escola.

2 Um olhar sobre a avaliação

Historicamente, a avaliação escolar foi compreendida como uma ação que servia (serve) para medir, averiguar e mensurar o que os estudantes, de um modo geral, estavam sabendo a respeito de determinado assunto/conteúdo. E por mais cuidado que os sujeitos envolvidos nesse processo tenham, para não estigmatizar àqueles que não conseguem bons resultados, o que se busca, nessa perspectiva, é estabelecer hierarquias de excelência, que servirão de base para a progressão dos estudantes nos diversos processos envolvidos, privilegiando o acerto em detrimento do erro.

A perspectiva apresentada acima seria um ato de avaliação ou um ato de exame?

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem

ISBN: 978-85-8126-090-7

seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (LUCKESI, 2002, p.5)

Nesse sentido, cabe à escola, e, por assim dizer, aos professores, compreenderem essa diferença para que possam assumir o ato avaliativo, tornando-o legítimo nas suas práticas escolares, buscando evitar as práticas excludentes, que em nada contribuem para o desenvolvimento e a evolução das aprendizagens dos estudantes. Isso se faz necessário, porque o que se vê na escola, ainda hoje, nos mais diversos níveis de ensino, é o poder do calendário de provas bimestrais, devidamente definido, em que se privilegia, na maioria das vezes, apenas a avaliação fundamentada num instrumento escrito com questões objetivas, demonstrando que avaliar, para muitos, é uma prática totalmente fundamentada no exame.

Sobre essa questão, Antunes (2006, p. 166) assevera que,

> A avaliação não se pode reduzir a um momento pontual, inteiramente do presente, que acontece num dia certo, com data marcada, que se esgota na resolução de umas questões e que culmina com a entrega das notas, depois do que tudo continua como antes – em direção ao resto do programa –, na mesma rotina de aulas, como se nada tivesse vindo à tona nas avaliações feitas.

Vale a pena destacar que, para muitos educadores, avaliar é uma tarefa muito difícil, haja vista o caráter subjetivo que este fazer desencadeia. Mas é preciso avaliar, pois é impossível vivenciar alguma ação, seja de que natureza for, sem realizar o processo avaliativo, porque a avaliação é inerente às ações humanas.

Avalia-se ainda que não se tenha consciência disso, no entanto, nas práticas escolares, prioriza-se mais o exame, enquanto o ato de avaliar, com todos os critérios que a ação exige, é relegado para segundo plano.

Avaliar é, portanto, um movimento que mobiliza os sujeitos do processo, ou seja, aquele que avalia e o sujeito avaliado, permitindo-os exercerem papéis determinantes, ainda que diferenciados.

Sendo assim, para que se efetive um trabalho na escola, na perspectiva da avaliação da aprendizagem e não simplesmente na prática do exame, é imprescindível uma mudança de conduta, tanto dos sistemas educacionais como das instituições escolares, assim como uma mudança de postura por parte dos docentes, para que possam, de forma consciente e refletida, no seu fazer docente, abrir caminhos para uma prática verdadeira de avaliação da aprendizagem. Uma prática que contribua, efetivamente, com a aprendizagem dos estudantes e a construção dos diversos saberes.

Para Perrenoud (1999), a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver é a avaliação formativa, cuja função é a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento, no sentido de um projeto educativo. Nessa perspectiva, o diagnóstico funciona como elemento primordial, contribuindo assim, para as intervenções adequadas no âmbito da ação docente.

No entanto,

> O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. As pedagogias diferenciadas estão doravante

ISBN: 978-85-8126-090-7

> na ordem do dia e a avaliação formativa não é mais uma quimera, já que propiciou inúmeros ensaios em diversos sistemas. (PERRENOUD, 1999, p.15)

Outro ponto relevante em Perrenoud (1999) refere-se à observação formativa. Para o autor, melhor seria falar de observação formativa do que de avaliação, uma vez que esta tem uma carga semântica muito forte relacionada à medida, às classificações, a notas escolares, ou seja, a exames que contabilizam conhecimento e que, de certa, forma são excludentes. Neste sentido, faz-se necessário uma reflexão conceitual que passa pela compreensão dos termos e a construção de sentidos que deve ser estabelecida na ação de avaliar.

É importante observar que o próprio objeto de estudo do presente artigo, configura-se como um exame, no qual os alunos são submetidos à produção de um texto sem ter conhecimento do tema que será discorrido. No entanto, o fato de os alunos produzirem texto nessa condição indica que o ato de escrever não é mecânico e nem estático, é um processo que envolve os conhecimentos de mundo, linguístico e enciclopédico (KLEIMAN, 2005). Esses processos são reativados com a leitura dos textos motivadores.

Isso significa admitir, no que diz respeito à avaliação da produção de textos, o que enfatiza Antunes (2006, p.166) quando diz que a "avaliação não tem finalidade em si mesma nem acontece simplesmente para permitir que se saiba o estado de nossos empreendimentos. A avaliação constitui um ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas".

Sendo assim, ao avaliar um texto, é preciso analisar as situações expostas e enxergá-las, quer seja do ponto de vista ortográfico, gramatical, textual ou semântico, como ponto de partida para a organização do trabalho docente. É a partir dessa análise

que se organizam as intervenções, as quais devem constituir-se como orientações para a escrita, que, nessa perspectiva, é entendida como processo.

3 Um olhar sobre os dados

Em 2013, o Projeto atendeu a 135 alunos do 3º ano do Ensino Médio da EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima, distribuídos em quatro cursos técnicos profissionalizantes, a saber: Enfermagem, Finanças, Hospedagem e Informática. Para realizarmos o comparativo de notas e desempenho dos alunos durante a realização do projeto entre os anos de 2013 e 2014, tomamos como referência os resultados obtidos na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013, em análise comparativa com os relatórios produzidos pelos monitores, alunos da Faculdade do Vale do Jaguaribe, que mensuraram as produções textuais dos alunos a partir da escala de zero a 1000 pontos, tendo como padrão quantitativo de notas o Exame Nacional.

A seleção dos monitores foi realizada pela Faculdade do Vale do Jaguaribe, mediante publicação de Edital, no qual um dos critérios para a inscrição do graduando consistia em cursar, no mínimo, o 3º período do Curso de Letras ou Pedagogia.

O projeto contou com a participação de 20 (vinte) acadêmicos, denominados de tutores, que corrigiam, semanalmente, as redações elaboradas pelos alunos na folha específica para a produção do texto, encaminhadas pela professora coordenadora do projeto, e distribuídas aos respectivos tutores.

É importante destacar que as redações produzidas foram realizadas em sala, durante as aulas de Língua Portuguesa, com a orientação e o acompanhamento da professora da EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima, nas aulas destinadas a Projeto

ISBN: 978-85-8126-090-7

Interdisciplinar (PI), disciplina inclusa na Matriz Curricular da escola, totalizando 05 (cinco) aulas semanais.

Os resultados a seguir, foram coletados no site do Inep, disponível em http://portal.inep.gov.br a partir dos boletins de resultado por escola entre os anos de 2013, ano de aplicação do projeto, e 2014 quando não houve a aplicação da tutoria.

O boletim divulgado pelo Inep apresenta descrição das características da escola, tais como número de alunos a partir do censo escolar, alunos participantes do Enem, porte da escola, taxa de inscrição, alunos com necessidades especiais que realizaram o exame. Além disso, apresenta os indicadores da instituição, como: nível socioeconômico do aluno, faixa-indicador de formação docente e indicador de formação docente.

Por fim, também descreve o desempenho dos alunos nas cinco áreas de conhecimento avaliadas no exame. Para esse estudo, destacam-se, no boletim de desempenho da redação: a média dos 30 melhores alunos na escola, a média geral da prova de redação e o percentual de todos os alunos nos níveis 1, 2, 3, 4 e 5. Os níveis referem-se à distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem, por unidade escolar, para cada uma das áreas do conhecimento e para Redação, assim definidas: nível 01: menor de 500 pontos; nível 02: de 500 a 599,99 pontos; nível 03: de 600 a 699,99 pontos; nível 4: de 700 a 799,99 pontos e o nível 05: igual ou maior que 800 pontos.

A correção da prova de redação avalia cinco competências: domínio da norma-padrão da língua escrita; compreensão da proposta de redação; capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação; elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Vale destacar que o boletim por escola, a partir de 2013, apresentou dois novos indicadores: o nível socioeconômico (INSE) e a formação docente. O INSE de cada escola é a média do nível socioeconômico dos seus alunos, distribuído em sete níveis (sendo 7 o mais alto). O cálculo dessa medida foi feito a partir das informações fornecidas pelos alunos no preenchimento do questionário contextual. O segundo indicador é a proporção de professores de cada escola que leciona no ensino médio e possui a formação adequada, nos termos da lei. Os dados utilizados são os fornecidos pela própria unidade de ensino, por meio do Censo Escolar da Educação Básica.

Tendo ainda como base o boletim por escola no Enem 2013, o desempenho dos alunos em cada escola foi sintetizado com três categorias de indicadores. O primeiro é a média do desempenho dos alunos da escola em cada uma das cinco áreas incluídas nos testes do Enem: ciências humanas; ciências da natureza; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática; e redação. A média não descreve a variação dos desempenhos, por isso, para cada escola, foram também calculados os percentuais de alunos em cada um dos cinco níveis. Outra novidade é a apresentação da média dos 30 melhores alunos de cada escola.

Ressalta-se, contudo, que este estudo não contemplou os indicadores que se referem aos aspectos socioeconômicos (INSE) da escola como elemento de análise, que teve seu foco especificamente ao desempenho dos alunos da EEEP Profª Elsa Maria Porto Costa Lima durante os anos de 2013 e 2014, conforme detalha a tabela a seguir.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 1 – Boletim do Enem da Escola nos anos de 2013 e 2014

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA	2013	2014
Número de alunos no censo	135	139
Porte da escola	< 90	< 90
Número de participantes	130	131
Taxa de participação	96,30	94,24
DESEMPENHO REDAÇÃO	**2013**	**2014**
Média dos 30 melhores alunos	750,32	684,38
Média	570,31	518,78
Nível 01	29,23	42,75
Nível 02	25,38	23,66
Nível 03	26,15	27,48
Nível 04	12,31	3,82
Nível 05	6,92	2,29

Fonte: Portal Inep. Disponíveis em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em 13 ago. 2015.

Observando a tabela, infere-se que, possivelmente, o Projeto contribuiu primeiramente na efetivação do interesse discente em prestar o exame, o que se configura pela diferença de participação negativa no ano de 2014, com uma diferença de 4%, apesar do número de alunos ser maior que no ano anterior.

É importante frisar que há variantes que podem interferir diretamente na ausência desse aluno, porém, o resultado pelos níveis fundamenta que o aluno, em 2013, ano da realização do projeto, além de ir fazer o exame, teve desempenho satisfatório, o que se pode deduzir na aceitação e predisposição do estudante de realizar a prova de forma consciente e coesa com seus conhecimentos.

Portanto, analisando a média geral dos 30 melhores alunos de 2013 com o total de 750,32, percebe-se que a queda em 2014 para 684,38 é significativa, pois equivale a 65,94 pontos de diferença. Assim, pode-se afirmar que a não realização da prática de redação promoveu, possivelmente, um despreparo no aluno, configurado na ausência da prática de redigir. Tal fator pode ser considerado um marcador de mudanças na qualidade do texto do aluno do Ensino Médio, visto que a redação é uma ação contínua, fruto de saberes acumulados e apreendidos, pois escrever bem, na perspectiva da linguagem como atividade social de interação, conforme Antunes (2006, p.170) "exige que se atenda a esse momento e a essa prática social".

No processo de escrita do aluno do Ensino Médio, na situação do projeto da tutoria, a espontaneidade do indivíduo é subjugada a uma tensão promovida pela escassez do tempo e a cobrança consciente de elaboração do texto coerente e coeso que não apenas discorra, mas que tente argumentar para outro, desconhecido, no caso a banca de examinadores.

Também se percebeu, que o acréscimo, em 2014, do nível 1 em relação a 2013 é um fato negativo, uma vez que tal nível equivale a redações que receberam notas menores de 500 pontos. Um texto com essa pontuação é uma redação que tem sérias lacunas, do gramatical ao semântico, com inadequações gritantes e com um entendimento precário da proposta, que também pode ter sido oriunda da ausência de habilidade de escrita, o que soma com as deficiências de leitura, visão de mundo, além de situações psicossomáticas, advindas da tensão e ansiedade geradas nessas circunstâncias.

Dessa forma, a realização da tutoria para o aluno é uma simulação da prova para exercício de superação da tensão causada pelo Enem. O fato de o estudante ter que escrever semanalmen-

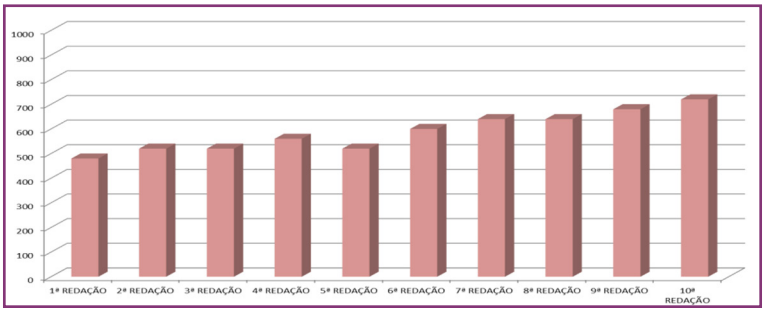
ISBN: 978-85-8126-090-7

te sobre temas já estabelecidos promove, talvez, a familiaridade com a pressão e o medo de produção, facilitando assim, o estudante no dia da prova do Enem.

3.1 Análise de rendimento por aluno atendido pela tutoria

Os gráficos, a seguir, apresentam dados referentes ao desempenho positivo de três dos sujeitos da pesquisa aferidos pelos licenciandos tutores do Projeto, escolhidos aleatoriamente.

Gráfico 1 – Desempenho do aluno Um



Fonte: Portfólio dos tutores, 2013.

Pela análise do gráfico, averigua-se que o sujeito apresentou um crescimento significativo refletido nas notas que variam de 490 a 700 pontos. Nesse contexto, percebe-se que há oscilações no desempenho da escrita discente, havendo uma regressão após um resultado satisfatório, como se visualiza na quinta redação. Observa-se, também que a oitava redação não progrediu em relação à sétima, a nota ficou estagnada, uma espécie de repetição da nota, no caso, 620 pontos, aproximadamente.

Refletindo a partir da leitura dos números que, possivelmente, indicam regressão e estagnação relacionados com o cres-

cente desempenho do aluno Um no processo de escrita, pode-se inferir que a existência de fatores extralinguísticos podem ter interferido na produção, tais como a complexidade do tema proposto, excesso de tarefas escolares vivenciadas naquele período, início do estágio discente, dentre outros.

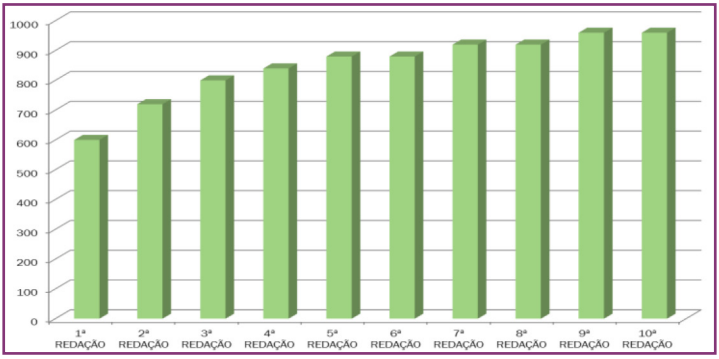
No entanto, analisa-se que a primeira, segunda, quarta, sexta, sétima, nona e décima redações têm diferenciações no progresso, ou seja, percebe-se que da primeira para a segunda redação a diferença do avanço foi de, aproximadamente, 20 pontos, já da quarta para a sexta redação foi de 60 pontos, assim, a conclusão é que, as mudanças de notas revelam um possível amadurecimento do sujeito, aluno Um, o que se reflete nas entrelinhas de sua dissertação argumentativa.

Outro fator importante é que o tema da redação do Enem, em 2013, foi a Lei Seca, um assunto que pode ser considerado fácil, pelo fato da constate divulgação que a seguinte lei teve em anos anteriores a 2013, pelos meios de comunicação nas mídias. E a divulgação de um assunto remete a possível familiaridade da abordagem do tema, seja oral ou pela escrita.

A familiaridade e o conhecimento do assunto são fatores que não devem ser descartados na análise do desempenho do aluno no projeto da Tutoria, uma vez que não se escreve sobre o que não se sabe; para dissertar é necessário, antes de tudo, ter conhecimento prévio do que se quer abordar. No material da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), usado pela tutoria durante todo o processo, as propostas de redação vinham acompanhadas de textos motivadores, seguindo o modelo que é vivenciado no Enem, e a leitura e discussão em sala sobre esses textos interferiram diretamente na bagagem linguística e cultural do aluno, possibilitando, além de simular a escrita para o exame nacional, uma aproximação de conteúdos diversos, mediante os debates, leituras e discursos envolvidos na aula.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 2 – Desempenho do aluno Dois



Fonte: Portfólio dos tutores, 2013.

Observa-se, a partir do gráfico, que o aluno Dois iniciou o processo de escrita na Tutoria com uma nota considerável, recebendo, na primeira redação, 590 pontos aproximadamente. Comparando a nota da primeira redação com a posterior, 700 pontos, verifica-se um avanço imediato e instantâneo no ato de escrever do discente, uma vez que a diferença entre as notas foi muito significativa, 110 pontos, aproximadamente.

O dado induz que o aluno Dois progrediu bastante em pouco tempo, supostamente, melhorou o modo de transmissão e de defesa argumentativa do pensamento, relacionado aos fatores linguísticos da textualidade, a coesão e a coerência.

No terceiro e quarto textos, a progressão continua acontecendo, porém, não com tanta intensidade nos números, pois a diferença foi de 30 pontos. Continuando a análise, verifica-se que a partir do quinto texto até o décimo, há três repetições de notas, em outras palavras, é como se o avanço da escrita estagnasse três vezes, sempre acompanhado de um posterior resultado positivo.

No quinto e sexto textos, o aluno Dois obteve 880 pontos, no sétimo e oitavo, 900 pontos e, por fim, no nono e décimo

textos, conseguiu atingir 930 pontos, aproximadamente, sobre o que pode-se inferir que as repetições sequenciais das notas revelam uma espécie de amadurecimento cognitivo e absorção de técnicas no processo de escrita.

Dessa forma, apreende-se pela progressão visível do sujeito, que ele conseguiu, de forma explícita, se posicionar nos textos construídos, o que pode ter sido fator determinante para o entendimento do tutor em relação ao que foi dito pelo discente, e que repercutiu no desempenho positivo adquirido.

Assim, deduz-se, pelo paralelo entre desempenho e produção textual do aluno analisado, que a atividade mental do ato de produzir texto é uma ação aprendida, melhorada pela prática e hábito, o que desmitifica suposições de habilidade inata, uma espécie de talento que advém desde o nascimento do indivíduo.

Nessa lógica, acredita-se que até escritores renomados na Literatura Clássica Brasileira vivenciaram um aprimoramento textual, perceptível pela linguagem e estilo presentes no texto, quando se compara, por exemplo, a primeira e a última obras de um determinado escritor.

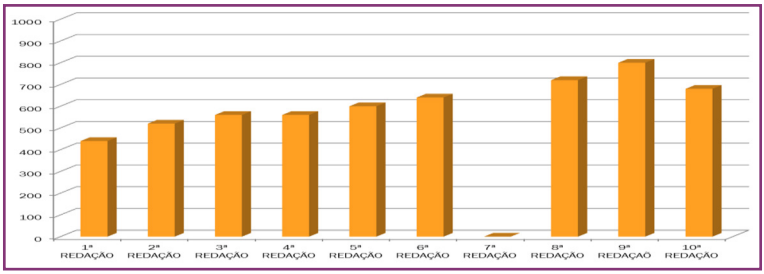
Possivelmente, um dos dispositivos que expliquem a suposta familiaridade do aluno Dois com o gênero dissertação seja o hábito de escrever construído ao longo da Tutoria, uma vez que o projeto cria as condições de uso social para que o aluno sinta a necessidade de repassar o pensamento através das palavras escritas, consciente de que seu texto será avaliado por um tutor.

O processo de avaliação do texto do aluno pelo tutor, oriunda outra ação subjugada as inadequações semânticas, gramaticais, linguísticas e textuais encontradas no texto, o que promove o processo de reescrever, tendo como suporte as recomendações e explicações feitas pelo tutor, como intervenção geradora de mudança.

ISBN: 978-85-8126-090-7

E ainda servindo como exemplo de avanço, a seguir, há o terceiro gráfico que mostra o processo de escrita do aluno Três, com situações peculiares e um avanço diferente dos alunos já analisados.

Gráfico 3 – Desempenho do aluno Três



Fonte: Portfólio dos tutores, 2013.

Constata-se, ao analisar o gráfico 3, que o aluno obteve uma progressão nas redações de imediato, da primeira redação a terceira, e uma estagnação na quarta redação. Essa estagnação ou repetição da nota de um texto para outro foi observada em todos os alunos analisados na pesquisa, com maior ênfase no aluno Dois.

Verifica-se, também, que o sujeito do gráfico, o aluno Três, não realizou a sétima redação, por fatores que fogem, muitas vezes do controle da Tutoria, até mesmo, do tutor que faz o acompanhamento do educando e que não serão discutidos nesse trabalho pela dimensão existente em tais fatores. Porém, a ausência da sétima redação não significou desistência do aluno, muito menos, foi fator determinante para quaisquer tipos de regressão textual no projeto. Pelo contrário, examina-se que, na oitava redação, há uma retomada significativa no progresso do sujeito, o que continua no nono texto e sofre uma pequena redução no décimo.

Assim, outra importante consideração é deduzida no processo de escrita analisado, a qual se refere ao fato de que, na construção textual, há os momentos de inércia e paralisação, movidos por variantes externas e internas do sujeito, mas que não caracterizam falha ou desistência, e sim, podem ser denominados de oscilações textuais.

Dessa forma, tendo como análise a trajetória que as redações do aluno Três demarcou, pode-se considerar o ato de escrever como um processo matemático, no sentido de que é necessário uma relação lógica e sistemática entre as variáveis externas ao sujeito com as variantes de cunho linguístico. E essa relação lógica acontece, consciente ou não pelo aluno Três, para se obter um resultado final, ou seja, a essência do processo de escrita do aluno analisado pode ser associada a mesma essência do pensamento matemático no que se refere à classificação e sistematização.

Assim, explicita-se que o sujeito, no ato de escrever, classifica todas as suas ideias sobre determinado assunto como importantes e menos relevantes, fazendo uma exclusão mental dos dados que não nortearão seu texto, e sistematiza as informações de forma de coesa e coerente, a fim de que o entendimento do texto possa ser realizado pelo leitor.

Conclui-se, assim, que o aluno Três, ao escrever os textos no projeto, ativou muito mais que os fatores ensinados, como coesão e a coerência, ligou, ao ato de escrever, sua experiência de vida e os conhecimentos prévios sobre as temáticas abordadas. Escrever se configura, nessas condições de produção da Tutoria, apesar de vários alunos próximos um do outro, como um ato solitário e significativo de defesa e refutação de um dado ponto. E para que esse jogo mental ocorra de forma constante, a leitura foi um elo que o projeto incentivou através de textos motivadores, uma vez que a leitura é condição fundamental, já que alimenta

ISBN: 978-85-8126-090-7

a capacidade de expressão, enriquece o vocabulário e amadurece o sujeito.

4 Considerações finais

A avaliação do ensino-aprendizagem, em qualquer nível de ensino, merece ser discutida cuidadosamente e entendida como uma ação imprescindível ao melhoramento do processo, uma vez que toda prática necessita ser avaliada, levando em conta os contextos envolvidos no caminho percorrido, os obstáculos e possíveis acertos.

Os dispositivos linguísticos e extralinguísticos, ao serem colocados em prática, podem promover a assimilação de não apenas transferir os pensamentos de forma gráfica em uma folha de papel, mas de construir um conhecimento mediado pela ligação dos objetivos, contextos e fatores que estão diretamente relacionados ao exercício da redação, seja em situação de exame, seja em seleção para emprego.

É importante frisar que, na prática social dos alunos, o ato de escrever textos dissertativo-argumentativos é uma ação significativa e presente constantemente, uma vez que a necessidade de defender pontos de vista no âmbito escolar e pessoal utilizando a oralidade é fato existente, e a tutoria possibilita ao sujeito transformar a sua escrita, construída por argumentos, fruto de sua reflexão metalinguística.

Portanto, a tutoria promoveu momentos de aprendizagem de cultura geral pelo fato de aproximar o aluno com a diversidade de assuntos que foram abordados durante as dez redações produzidas no projeto.

Nesse contexto, o processo de escrita, nas condições do projeto de tutoria, se revela como uma prática que pode ser

aprimorada, ajustada e especializada pela experiência e o treinamento contínuo, e como tal, a leitura se constitui como um fator determinante. Assim, afirma-se que o projeto proporcionou ao aluno a possibilidade da aprendizagem de tornar o ato de escrever uma forma de estabelecer significados.

Referências

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZE, C; MENDONÇA, M. (Organização); KLEIMAN, A. *et al*. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica.* vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Site Acessado: http://portal.inep.gov.br.

ISBN: 978-85-8126-090-7

CONTEXTUALIZAÇÃO E TEMAS ESTRUTURADORES NAS QUESTÕES DE QUÍMICA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

BARBOZA, Liane Maria Vargas Barboza
Doutora. Universidade Federal do Paraná. Pós-Doutoranda da UNIRIO. E-mail: liane.vargas@gmail.com

FERNANDES, Cláudia de Oliveira
PhD. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada da UNIRIO. E-mail: coff@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar as questões de Química da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – área Ciências da Natureza e suas Tecnologias do ano de 2014, frente às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Documento Básico do ENEM (2001), quanto à contextualização e temas estruturadores do ensino de Química. A metodologia empregada foi análise documental, com abordagem qualitativa. Neste estudo, foi analisada a prova do ENEM – Caderno Azul, do ano de 2014. O tema estruturador Química e biosfera foi o mais contemplado nas questões do Enem, seguido pelo tema Química e atmosfera. Outros temas abordados foram: Química e hidrosfera, Química e litosfera, Energia e transformação química e Reconhecimento e caracterização das transformações químicas. Constatou-se que 4 questões de Química da prova do ENEM de 2014 não eram contextualizadas, não atendiam aos PCN+ do Ensino Médio, às Orientações Curriculares para o Ensino Médio e ao Documento Básico do ENEM.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio. Química. Contextualização.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the questions about Chemistry of the Secondary Education National Exam (ENEM), carried out in 2014. Chemistry belongs to the area of Natural Sciences and its Technologies. This analysis was made taking into account the following documents: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN+ *Ensino Médio* (2002), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e *Documento Básico do ENEM* (2001), about the contextualization and structuring themes of chemistry education. The methodology used was the documentary analysis with a qualitative approach. In this study, we analyzed the Chemistry exam of ENEM – 2014, presented at the Blue Notebook. The structuring theme Chemistry and Biosphere was the most addressed by the Enem questions, followed by Chemistry and Atmosphere. Other examined topics were: Chemistry and Hydrosphere, Chemistry and Lithosphere, Energy and Chemical Transformation, and Recognition and Characterization of Chemical Transformations. The result of this search was that four questions about Chemistry of the ENEM 2014 were not contextualized, they did not meet the *PCN+ Ensino Médio* (2002), the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) as well as the *Documento Básico do ENEM* (2001).

Key-words: Secondary Education National Exam (ENEM). Chemistry. Contextualization.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O ENEM é uma avaliação de larga escala, que tem exercido certa influência nos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas avaliativas nas escolas. O predomínio no cenário educacional contemporâneo, dos testes em larga escala, tem influenciado os currículos, acerca daquilo que vai ser ensinado nas escolas, bem como as estratégias didáticas de ensino e de avaliação, com foco no treinamento. Tal constatação percebida a partir de pesquisas (FERNANDES, 2014; FETZNER, 2014; FREITAS, 2011), contraria as próprias orientações curriculares que adotam uma perspectiva mais construtivista de ensino e aprendizagem, como observa-se no documento dos PCN da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

Entendemos também que conhecer como se dá a contextualização dos conteúdos e quais são os temas abordados no ENEM, pode contribuir para uma melhor compreensão desse exame no campo da química, e no que tange à sua elaboração e concepção.

A partir do exposto, o objetivo do presente trabalho foi analisar as questões de Química da prova do Exame Nacional do Ensino Médio – área Ciências da Natureza e suas Tecnologias do ano de 2014, frente às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e Documento Básico do ENEM (BRASIL, 2001), quanto à contextualização e temas estruturadores do ensino de Química.

2 Referencial teórico

2.1 Exame nacional do ensino médio

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame em larga escala, instituído pelo Ministério de Educação de acordo com a Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. e operacionalizado e implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O ENEM foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade (BRASIL, 2014a).

A Prova do ENEM foi estruturada como uma prova de múltipla escolha e uma redação. Para o exame, foi definida uma matriz de referência, contemplando competências e habilidades imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

O modelo de Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associada aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (BRASIL, 2001, p.7).

A Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009, do INEP, estabelece como objetivos do Enem:

> I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas

ISBN: 978-85-8126-090-7

> futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
>
> II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
>
> III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
>
> IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
>
> V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
>
> VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
>
> VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009, p.1).

Nesse contexto, o estudante deve ter condições de realizar a autoavaliação, refletindo sobre suas aptidões e suas perspectivas futuras de trabalho. Para tanto, é necessário que na escola básica a autoavaliação faça parte do cotidiano escolar, visando à formação de sujeitos autônomos e críticos (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

A escolha da futura profissão é uma etapa importante da vida dos adolescentes, que exige reflexão crítica sobre sua vida pessoal, escolar e sobre seus interesses. A avaliação realizada a partir do ENEM é utilizada como parâmetro no ingresso no mundo do trabalho e no Ensino Superior.

1. Em 2009, o ENEM passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 2014a).
2. O Exame passou a constituir-se em 4 provas objetivas, contendo, cada uma, 45 questões de múltipla escolha para cada área do conhecimento e uma redação. As provas e respectivas áreas de conhecimento do Ensino Médio são: a) Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física; b) Prova II – Matemática e suas Tecnologias: Matemática; c) Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; d) Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia.

A nova matriz de referência do ENEM, de 2009, é composta de 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento: I. Dominar linguagens (DL); II. Compreender fenômenos (CF); III. Enfrentar situações-problema (SP); IV. Construir argumentação (CA) e V. Elaborar propostas (EP) (BRASIL, 2015).

A matriz contempla a associação entre conteúdos, competências e habilidades. As competências e habilidades são definidas para cada área de conhecimento. Para a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram estabelecidas 8 competências e 30 habilidades.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2.2 Contextualização e temas estruturadores na área de química no ensino médio

A ciência Química participa do desenvolvimento científico-tecnológico com importantes contribuições específicas, cujas decorrências têm alcance econômico, social e político (BRASIL, 2000, p. 30).

A Química está presente no dia a dia dos sujeitos, contribui para a formação dos cidadãos e pode possibilitar o desenvolvimento da autonomia no exercício da cidadania.

Segundo Santos e Schnetzler (2010, p. 46) considerando que a cidadania se refere à participação dos indivíduos na sociedade, torna-se evidente que, para o cidadão efetivar a sua participação comunitária, é necessário que ele disponha de informações que estão diretamente vinculadas aos problemas sociais que afetam o cidadão, os quais exigem um posicionamento quanto ao encaminhamento de suas soluções.

Nesse sentido, a compreensão do mundo onde os indivíduos vivem, por meio da aquisição de conhecimentos químicos com abordagem histórica, política, econômica, ética, social e ambiental, contribui para a formação cultural dos sujeitos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Química deve contemplar as transformações químicas, abordando aspectos qualitativos e quantitativos, a química, a biosfera, a hidrosfera, a litosfera e a atmosfera, a Físico-Química, a Bioquímica, a Química Inorgânica e a Química Orgânica (BRASIL, 2000).

A Química deve ser apresentada e estruturada sobre o tripé: as transformações químicas, os materiais e suas propriedades e os modelos explicativos (BRASIL, 2002, p. 87).

Com base nesta estrutura, as orientações pedagógicas para trabalhar a química são:

> contextualização, que dê significado aos conteúdos e que facilite o estabelecimento de ligações com outros campos de conhecimento; respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, que garanta ao estudante tratamento atento a sua formação e seus interesses; desenvolvimento de competências e habilidades em consonância com os temas e conteúdos do ensino (BRASIL, 2002, p. 87-88).

Como se pode perceber, a contextualização no ensino da Química é fundamental para uma aprendizagem significativa. A abordagem dos conteúdos por meio de temas pode despertar o interesse dos estudantes para aprender a química e contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo.

O ensino de Química visa a contribuir para a formação da cidadania e, dessa forma, deve permitir o desenvolvimento de conhecimentos e valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação do indivíduo com o mundo. Consegue-se isso mais efetivamente ao se contextualizar o aprendizado, o que pode ser feito com exemplos mais gerais, universais, ou com exemplos de relevância mais local, regional (BRASIL, 2000, p. 38).

A contextualização deve contribuir para dar significado aos conteúdos, podendo ser realizada através de temas que favoreçam a compreensão e a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporânea (BRASIL, 2002).

De acordo com os PCN+ do Ensino Médio, as competências gerais a serem desenvolvidas na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias dizem respeito aos:

> domínios da representação e comunicação, envolvendo a leitura e interpretação de códigos, nomenclaturas e textos próprios da Química e da Ciência, a transposição entre diferentes formas de representação, a busca de informações, a produção e análise crítica de diferentes ti-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> pos de textos; da investigação e compreensão, ou seja, o uso de ideias, conceitos, leis, modelos e procedimentos científicos associados a essa disciplina; e da contextualização sociocultural, ou seja, a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporâneas (BRASIL, 2002, p. 88).

Os temas estruturadores são temas amplos que podem abordar vários conteúdos, leis, conceitos, teorias, além dos aspectos históricos, econômicos, políticos, éticos e ambientais. Estes temas organizam os conteúdos afins. O ensino da Química por meio de temas possibilita a abordagem dos conteúdos macroscópicos, microscópicos, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Os PCN+ Ensino Médio de Química estabelecem nove temas estruturadores, sendo eles: 1. Reconhecimento e caracterização das transformações químicas; 2. Primeiros modelos de constituição da matéria; 3. Energia e transformação química; 4. Aspectos dinâmicos das transformações químicas; 5. Química e atmosfera; 6. Química e hidrosfera; 7. Química e litosfera; 8. Química e biosfera; 9. Modelos quânticos e propriedades químicas (BRASIL, 2002, p. 93).

Compreender as diferentes funções da abordagem de aspectos sociocientíficos permite uma compreensão de que formar cidadãos não se limita a nomear cientificamente fenômenos e materiais do cotidiano ou explicar princípios científicos e tecnológicos do funcionamento de artefatos do dia-a-dia. Assim, a contextualização pode ser vista com os seguintes objetivos: 1) desenvolver atitudes e valores em uma perspectiva humanística diante das questões sociais relativas à ciência e à tecnologia; 2) auxiliar na aprendizagem de conceitos científicos e de aspectos relativos à natureza da ciência; e 3) encorajar os alunos a relacio-

nar suas experiências escolares em ciências com problemas do cotidiano (SANTOS, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, a discussão de temas e a articulação destes com os conteúdos específicos da Química, pode contribuir para uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Os estudos a partir da atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera são muito apropriados para aprofundar a interdisciplinaridade, pois o entendimento da participação de cada uma dessas partes no conjunto e a do próprio conjunto requerem não só o conhecimento específico, mas fundamentalmente o entendimento dos resultados das interações entre os conhecimentos químicos e os conhecimentos físicos, biológicos e geológicos (BRASIL, 2000, p. 36).

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 195), o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

A abordagem da Química de forma contextualizada e interdisciplinar possibilita a interação com outras disciplinas e o trabalho crítico social dos conhecimentos.

Nesse trabalho, procuramos compreender se há a contextualização na prova do ENEM e se essa, da forma como se apresenta, relaciona-se com a proposta de contextualização existente nos documentos curriculares oficiais.

2 Procedimentos metodológicos

A metodologia desenvolvida neste estudo foi a análise documental, com abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e André (2014, p. 44-45), a análise documental pode se constituir numa

ISBN: 978-85-8126-090-7

técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Foi analisada a prova do ENEM, área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, quanto às questões de Química do Caderno Azul, do ano de 2014 (BRASIL, 2014b, p. 16-31). Para esse trabalho, foram analisadas 15 questões de Química, quanto à contextualização e os temas estruturadores do ensino de Química a partir dos documentos: PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e Documento Básico do ENEM (2001).

3 Resultados e discussões

Os resultados da análise das questões de Química do ENEM 2014 revelaram que 73% privilegiaram a contextualização e 27% constituíram questões conteudistas.

No Quadro 1, podem ser observados os contextos contemplados na prova de Química – ENEM 2014.

Quadro 1 – Contextualização sociocultural na prova de química do ENEM de 2014

QUESTÕES	CONTEXTOS
48 – Aborda a destruição da camada de ozônio na atmosfera a partir dos clorofluorcarbonetos (CFCs).	Poluição atmosférica
51 – Contempla o processo de impedimento da contaminação microbiana da água por meio do ácido hipocloroso, o qual pode formar clorofórmio e outras substâncias orgânicas tóxicas em presença de matéria orgânica.	Água
52 – Refere-se à talidomida uma substância orgânica formada pela mistura racêmica composta por dois enantiômeros (R e S). Nesta questão é informada a ação do enantiômero S da talidomida no corpo humano.	Medicamento
54 – Se reporta às propriedades do biodiesel em relação ao teor de ácidos graxos saturados de algumas oleaginosas e a resistência a oxidação.	Combustível
56 – Trata da composição do Diesel e da quantidade de enxofre em ppm.	Combustível
59 – Aborda a revelação das chapas de raios X e a recuperação dos íons prata.	Água
63 – Refere-se à aplicação excessiva de fertilizantes nitrogenados na agricultura e a as alterações no solo e água.	Água
70 – Trata sobre os resíduos químicos no corpo receptor.	Água
83 – Contempla a biorremediação de resíduos sólidos gerados pela combustão incompleta de compostos orgânicos.	Solo
86 – Traz informações sobre o a substância que causa mau odor de peixe.	Poluição atmosférica
88 – Trata da emissão do dióxido de enxofre por indústrias de extração de cobre e níquel, em decorrência da oxidação dos minérios sulfurados.	Poluição atmosférica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nas questões contextualizadas analisadas foram identificados os seguintes contextos: 26% água, 20% poluição atmosférica, 13% combustíveis, 7% medicamento e 7% poluição do solo. A análise apontou que 27% das questões não eram contextualizadas.

A contextualização sociocultural das questões analisadas da prova de Química, segundo os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 92-93) estavam relacionadas com: ciência e tecnologia na atualidade (72,5%), ciência e tecnologia na cultura contemporânea (16,5%), ciência e tecnologia, ética e cidadania (5,5%) e ciência e tecnologia na história (5,5%).

As questões 58, 65, 77 e 80 não se apresentaram contextualizadas. A questão 58 descreveu a ação química do sabão, não apresentou nenhum contexto social, histórico, ambiental, político ou econômico. A questão 65 abordou as fórmulas estruturais de moléculas com substituintes planares e não planares, sendo classificada como uma questão conteudista. A questão 77 abordou a classificação de cadeias carbônicas e não apresentou contextualização. A questão 80 tratou do processo químico da obtenção do fenol, não revelando um enfoque contextualizado e sim, uma abordagem conteudista.

Os PCN da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias afirmam que:

> o ensino de Química tem se reduzido à transmissão de informações, definições e leis isoladas, sem qualquer relação com a vida do aluno, exigindo deste quase sempre a pura memorização, restrita a baixos níveis cognitivos. Reduz-se o conhecimento químico a fórmulas matemáticas e à aplicação de "regrinhas", que devem ser exaustivamente treinadas, supondo a mecanização e não o entendimento de uma situação-problema. Em outros momentos, o ensino atual privilegia aspectos teóricos, em níveis de abstração inadequados aos dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 32).

Diante do exposto, as questões de Química de números 58, 65, 77 e 80 não atenderam à proposta do ENEM, que determina que a situação-problema deve permear todo o texto base, o enunciado e as alternativas da questão (BRASIL, 2010, p. 8-9).

As questões não contemplam o Documento Básico do ENEM (BRASIL, 2002, p. 13), que estabelece que o ENEM:

> busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Verificou-se que as questões de Química, números 58, 65, 77 e 80, se distanciam da proposta do Documento Básico do ENEM, pois não apresentam situações-problema que instiguem a demonstração de autonomia, de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante situações próximas ao cotidiano dos estudantes.

Como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Química:

> A extrema complexidade do mundo atual não mais permite que o ensino médio seja apenas preparatório para um exame de seleção, em que o estudante é perito, porque treinado em resolver questões que exigem sempre a mesma resposta padrão. O mundo atual exige que o estudante se posicione, julgue e tome decisões, e seja responsabilizado por isso. Essas são capacidades mentais construídas nas interações sociais vivenciadas na escola, em situações complexas que exigem novas formas de participação. Para isso, não servem componentes curriculares desenvolvidos com base em treinamento para respostas padrão. Um projeto pedagógico escolar adequado não é avaliado pelo número de exercícios propostos e resolvi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> dos, mas pela qualidade das situações propostas, em que os estudantes e os professores, em interação, terão de produzir conhecimentos contextualizados (BRASIL, 2006, p. 106).

É nesse sentido que o ensino dos conceitos e conteúdos de química no Ensino Médio por meio da contextualização, interdisciplinaridade e da problematização, podem levar o estudante a desenvolver o espírito crítico e reflexivo.

Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados de acordo com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. A avaliação revela como é o ensinar e o aprender em química. Questões que priorizam conceitos e conteúdos memorísticos, fragmentados, e sem significado para os estudantes, podem desvelar o que ainda pode ser o ensino de química nas escolas ou as concepções de ensino e aprendizagem predominantes nas escolas, em nosso caso em especial, nas aulas de química.

Os PCN+ Ensino Médio revelam que a contextualização no ensino de ciências "abarca competências de inserção da ciência e de suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural e o reconhecimento e discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo" (BRASIL, 2002, p. 31).

Nessa ótica, a contextualização do conteúdo pode ser desenvolvida a partir de temas que possibilitem a reflexão crítica, a capacidade de argumentação e a formação da cidadania.

Com base nos PCN+ Ensino Médio de Química (BRASIL, 2002, p. 93-106) as questões da prova foram classificadas em relação aos temas estruturadores. A análise das 15 questões de Química na prova do ENEM de 2014, quanto aos temas estruturadores, revelou que 60% das questões contemplaram o tema Química e biosfera, 12% abordaram Química e atmosfera, 7%, Reconhecimento e caracterização das transformações, 7%, Ener-

gia e transformação química, 7%, Química e hidrosfera e 7%, Química e litosfera.

Os conteúdos de Química podem ser ensinados por meio de temas que sejam significativos para os estudantes. Para tanto, será necessário que o professor planeje as aulas, visando contemplar os aspectos, históricos, sociais, políticos, éticos, econômicos e ambientais.

Os estudos a partir da atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera são muito apropriados para aprofundar a interdisciplinaridade, pois o entendimento da participação de cada uma dessas partes no conjunto e a do próprio conjunto requerem não só o conhecimento específico, mas fundamentalmente o entendimento dos resultados das interações entre os conhecimentos químicos e os conhecimentos físicos, biológicos e geológicos (BRASIL, 2000, p. 36).

A abordagem de temas químico-sócio-científicos possibilita a contextualização e o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de se posicionarem frente a situações do dia a dia.

Pesquisa realizada por Santos e Schnetzler (2010, p. 109) com 12 professores de química sobre o conteúdo programático revelou que 100% dos entrevistados considerou, em primeiro lugar, a inclusão de temas químicos sociais no desenvolvimento do currículo.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio da área de Química afirmam que:

> a recontextualização pedagógica do conteúdo químico é também fundamental na concretização dos conteúdos curriculares pela relação entre teoria e prática. Os processos de construção do conhecimento escolar supõem a inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e químicos, de saberes teóricos e práticos, não na perspectiva da conversão de um no outro, nem da substituição de um pelo

ISBN: 978-85-8126-090-7

> outro, mas, sim, do diálogo capaz de ajudar no estabelecimento de relações entre conhecimentos diversi□cados, pela constituição de um conhecimento plural capaz de potencializar a melhoria da vida (BRASIL, 2006, p. 118).

No ensino de Química, o professor pode trabalhar os conteúdos químicos a partir de temas que propiciem a argumentação, a discussão, o posicionamento, a compreensão do mundo em que vivem e também o entendimento dos conceitos e conteúdos.

5 Considerações finais

A análise documental, com abordagem qualitativa, possibilitou analisar a prova de Química do ENEM 2014, quanto à contextualização e temas estruturadores. Esta análise poderá contribuir para estudos de outras provas de Química do Enem, pois fornece dados sobre a elaboração das questões.

Os resultados da análise revelaram que a maioria das questões privilegiou a contextualização e as demais se apresentaram como conteudistas. Nas questões contextualizadas analisadas foram identificados os seguintes contextos: água, poluição atmosférica, combustíveis, medicamento e poluição do solo.

A contextualização sociocultural apresentada nas questões contextualizadas da prova de Química estava relacionada com ciência e tecnologia na atualidade; ciência e tecnologia na cultura contemporânea; ciência e tecnologia; ética e cidadania; e ciência e tecnologia na história.

O tema estruturador Química e biosfera foi o mais contemplado nas questões do Enem, seguido pelo tema Química e atmosfera. Outros temas abordados foram: Química e hidrosfera; Química e litosfera; Energia e transformação química; e Reconhecimento e caracterização das transformações químicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. (2000). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. (2002). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sobre o ENEM*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 29 mar. 2014a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria n. 109*, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Diário Oficial da União. Seção 1. 107, segunda-feira, 8 de junho de 2009. Disponível em: <http://www2.unirio.br/cosea/port._109__08061.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de referência*

ISBN: 978-85-8126-090-7

do ENEM. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 1º Dia Caderno 1 Azul. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 18 maio 2014b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf >. Acesso em: 25 maio 2015.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.FERNANDES, C. de O. Por que é tão importante avaliar as aprendizagens? In: FERNANDES, C. de O.(org.). *Avaliação das aprendizagens e sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FETZNER, A. R. Entre o diálogo e a *redução*: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, C. de. (org.). *Avaliação das aprendizagens e sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, L. C. de. *Os reformadores da Educação. E-book*, v. 3, da 10ª Reunião da Anped Sudeste, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *Educação em química*: compromisso com a cidadania. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

_____. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, Piracicaba, v. 1, número especial, novembro de 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE GRANDE PORTE EM FORTALEZA, SOB O CRIVO DA AVALIAÇÃO

OLIVEIRA, Listamila Sousa de
Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Aluna do último semestre do curso. E-mail: listamilasousa@gmail.com

SILVA, Bruna de Souza Silva e
Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Aluna do último semestre do curso. E-mail: brunasouzaslv@gmail.com

RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa
Doutora e Mestra em Educação, pela UFC. Especialista em Planejamento Educacional, pela UNIVERSO – RJ. Licenciada em Filosofia pela UECE. Técnica em Educação. Professora do Mestrado de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC. Universidade Federal do Ceará. E-mail: sspaliti2@gmail.com

RESUMO

A avaliação do ensino-aprendizagem é tema de discussão recorrente no cenário escolar, sendo objeto de estudo permanente, dada à sua complexidade conceitual e prática. A herança psicológica, carregada de abusos nas práticas escolares atávicas, nos fez herdeiros de uma pedagogia de medo e repulsa da avaliação até os dias atuais. No Ensino Médio parece ser ainda mais visível. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é verificar, no âmbito da avaliação, quais dificuldades os alunos enfrentam no dia a dia do processo ensino e aprendizagem em uma escola particular de educação básica de Fortaleza, e quais saídas eles apontam para vencê-las. Como procedimento metodológico, realizou-se pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por meio de 353 entrevistas escritas realizadas com alunos de baixo rendimento, do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, nas duas sedes da Instituição, no primeiro semestre de 2015. A primeira etapa ocorreu em abril e a segunda, em maio de 2015. A incidência, em algumas respostas, possibilitou a construção de algumas categorias de análise posteriormente quantificadas. Os dados reve-

laram fragilidade dos aspectos desinteresse, concentração, baixa autoestima e pouco apoio da família, sendo este último com unanimidade nas respostas.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Baixo Rendimento.

ABSTRACT

The evaluation of teaching and learning is a recurring topic of discussion in the school setting, with permanent object of study, due to its conceptual complexity and practice. Psychological inheritance charged with abuse in the atavistic school practices made us heirs of pedagogy of fear and assessment of revulsion to the present day. In high school will be further seems more visible. Thus, the aim of this study is to verify, in the evaluation, what difficulties students face in day to day teaching and learning process in a particular school of basic education Fortaleza and what they exit point to win them. As methodological procedure, field research was conducted with a qualitative approach, through 353 Interviews Writings with low-income students, the first and second years of high school, the two headquarters of the institution in the first half of 2015. The first stage It occurred in April and the second in May 2015.A focus on some answers enabled the construction of some later quantified analysis of categories. The data revealed fragility of disinterest aspects, concentration, low self-esteem and little support from family, the latter unanimously in the responses.

Key-words: Evaluation. Teaching and learning. Low income.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem, que é tema de permanente investigação no âmbito educacional, mesmo apesar dos avanços da seara, continua a intrigar muitos educadores, sobretudo pelo seu reforçado caráter classificatório excludente.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, cujo problema consiste em tentar responder quais as maiores dificuldades que sentem os alunos de Ensino Médio, de uma escola particular de grande porte em Fortaleza, haja vista as suas inquietações e o baixo rendimento que demonstravam durante os exames.

Como estagiários de Psicologia na escuta permanente a estes alunos na escola, uma alternativa seria ouvi-los demoradamente, uma vez que são eles os verdadeiros protagonistas na construção do seu próprio saber. Entender os seus queixumes, suas dificuldades permitiria trazer luz à tão implicada prática pedagógica.

Para a escola, os alunos com baixo rendimento são aqueles que, no boletim da etapa, possuem três ou mais notas abaixo de 5,9 e/ou 7, notas entre 6 e 6,9 dentre as 11 disciplinas que possuem em seu currículo. Além do critério nota, alunos que possuem, em três ou mais disciplinas, o Conceito de Participação abaixo do limite esperado pela etapa, também compõem o grupo de alunos com baixo rendimento. O Conceito de Participação é composto por pontuações referentes à entrega de tarefas de classe e de casa, participação nas aulas de Laboratório e atrasos.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é verificar como os alunos do Ensino Médio, com baixo rendimento escolar, numa escola particular de grande porte em Fortaleza, percebem o processo ensino e aprendizagem e em que consistem suas maiores dificuldades.

Para tanto, a entrevista escrita foi a técnica utilizada na busca de respostas para o problema, tendo suas análises mediadas por reflexões teóricas neste campo do saber. Sabendo-se que há muito se pesquisa e se escreve sobre o tema em questão, mergulhar um pouco na memória do percurso da avaliação como instrumento a serviço do ensino e da aprendizagem é importante para entendermos quais têm sido as principais excursões teóricas sobre a temática e suas relações com os contextos históricos.

2 Modelos de ensino e avaliação tradicionais

Desde prístinas eras, de maneira formal ou informal, em âmbitos sociais amplos e restritos, houve alguma forma de avaliação. Por certo, surgiu com o próprio homem. Na visão apresentada por Stake (1967), o homem observa: o homem julga, isto é, avalia. E como diz Sobrinho (2003), quase sempre para encaminhar decisão (VIANNA 2000, p. 22). Os modelos de avaliação que historicamente antecedem aos orientados pela literatura de hoje emergem de práticas atávicas de provas e arguições. Modelos estes de avaliação meramente punitivos e amedrontadores.

No âmbito da educação brasileira, essas tendências universais são denunciadas por Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Hoffman, Saul, Perrenoud, Zabala, entre outros, que destacam a preocupação com a avaliação classificatória, herança do positivismo, que vige com muita força nos dias atuais, e que a pós-modernidade, com sua amplitude e horizontalidade de análise, ainda não consegue sobrepor.

Os estudos sobre avaliação que conhecemos remontam às figuras de Tyler (1942), Cronbach (1963), Scriven e Stake (1967), Stuffleabeam (1971), mas, especialmente, a grande figura humana de Roberto E. Stake, no dizer de Viana (2000). Estes clássicos

ISBN: 978-85-8126-090-7

compreenderam-na como um instrumento capaz de estudar uma realidade para conhecê-la, modificá-la. Ao medir o desempenho e o progresso do estudante, Tyler (1942), buscava saber se os objetivos instrucionais pré-definidos nos programas de ensino estavam sendo atingidos. Cronbach (1963) intentava desenvolver explicações e táticas de instrução, bem como o desenvolvimento de materiais, advertindo quanto à insistência da prática de modelos ritualísticos de mensuração. Pensava na avaliação como possibilidade de aprimorar os currículos. Ao identificar as atividades e conflito de valores, embora ignorando as causas, na abordagem de interação/observação de Stake (1967), a avaliação deveria ter uma finalidade útil, e seus dados coletados, por meio de um amplo levantamento de informações, não tinham somente o dever de verificar se os objetivos eram atendidos. No mesmo período, Scriven (1967), intentava avaliar os efeitos de um programa, buscando minimizar seus fatores subjetivos, destacando a utilidade social como o principal objetivo de qualquer modelo de avaliação. Stufflebeam (1971) foi mais transparente quando definiu a avaliação como processo de retroalimentação para tomada de decisão (VIANNA, 2000).

Toda a produção deste complexo campo de saber motiva, até hoje, várias gerações de pensadores e pesquisadores no mundo e, particularmente, no Brasil, que intentam compreender as implicações de cada concepção de avaliação e como elas se expressam no tempo, pressionadas pelo contexto histórico, político, econômico e social de cada época. Há uma geração de estudiosos que percebe a avaliação não apenas como resultado ou como um produto final, mas como um processo, reflexo dos estudos iniciados por Cronbach (1963), Roberto Stake (1967). Atualmente, Luckesi dá especial destaque para a necessidade de se fazer a diferença entre "exame" e "avaliação", ao ressaltar que

ainda repetimos o modelo examinador quando verificamos o nível de aprendizagem do aluno.

Seguindo adiante, emerge então uma nova geração de avaliação sob o paradigma construtivista, pautada na flora dos estudos de Jean Piaget (1896-1980), educador, psicólogo, biólogo e filósofo suíço que reformulou em bases funcionais as questões sobre pensamento e linguagem. Como cientista experimental, acreditava que o conhecimento era construído através da interação do sujeito com o objeto, e a criança só se apoderava de um conhecimento se "agisse" sobre ele, pois aprender seria modificar, descobrir, inventar; e o papel do professor seria propiciar situações para que a criança construísse seu sistema de significação, o qual, uma vez organizado na mente, seria estruturado no papel, oralmente ou através de outras formas de expressão, tais como a pintura, o desenho, a modelagem e a encenação, entre outros.

Neste sentido, as pesquisas e reflexões sobre o modo de avaliar na escola vêm se ressignificando para atender adequadamente ao sujeito construtor do próprio saber. Assim, as visões sobre os modos de avaliar vêm se ampliando e uma nova corrente de lidadores da avaliação começa a despontar no cenário educacional. Sobre isso, Demo (2002) comenta que é preciso mesmo enfrentar os problemas com a avaliação em vez de os ignorarmos. Essa tessitura é construção lenta em se tratando de mudança, pois, além de necessitar de solo fértil para a quebra de paradigmas tão fortemente preservados em nossas práticas, tem que surgir como resultado das discussões, a construção de uma convicção coletiva sobre os modelos mais adequados aos novos tempos escolares e à nova geração de estudantes. Como acentua Libâneo (1994, p.195), "a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submeti-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos a uma apreciação qualitativa".“A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1990, p. 71).

Quanto aos conceitos e modos de avaliar, Guba e Lincoln (1989) consideram que mesmo neste modelo de entender o aluno como protagonista do seu saber, proposta da quarta geração de avaliação, a prática educativa ainda reconhece um juízo subjetivo por parte do avaliador, que passa a desempenhar um papel de juiz no processo.

Não é tão simples construir um modelo de avaliação humanizada que despreze, no caminho, todos os elementos tão fortemente acentuados na cultura do juízo de valor e da classificação. Nesta busca de encontrar um modelo ideal de conceito e prática de avaliação pedagógica e humanizada, que renegue os padrões tradicionais tão vigentes, numa sociedade ainda tão marcada pelo “exame” e pela classificação, nova corrente de pensamento, ainda em início de construção, vem tentando quebrar outro paradigma ainda muito presente nos modelos anteriores, que são os interesses particulares das avaliações, emergindo para um tipo de avaliação social, também chamada de quinta geração da avaliação, alicerçada no acompanhamento sistemático do aluno, buscando vencer as dificuldades durante o processo e não em etapas previstas. Tal modelo visa definir o sujeito que é o aluno como um ser integral, respeitando seus limites e sentimentos.

Ancora-se na solidariedade e na cooperação, indo muito além das concepções individualistas. Aponta para uma avaliação social humanizada em que as partes, aluno e professor, dialogam e negociam sobre a construção do saber. Estes modelos de avaliação em escolas mais humanizadas devem contemplar as dimensões física, emocional e espiritual do aluno.

3 A avaliação classificatória centrada nos exames e consequências

A avaliação classificatória, que se nutre da pedagogia do exame, é ainda vigente na escola brasileira e traz consequências danosas para a aprendizagem, sendo algumas delas apresentadas a seguir, como define Luckesi (2002). ***Pedagogicamente,*** ao centralizar atenção para os exames que ocorrem com periodicidade definida, o significado do ensino e da aprendizagem perde seu lugar, tornando-se secundário. Se a função da avaliação é auxiliar na construção das aprendizagens, a presença e a ênfase nos exames desviam a rota e o objetivo. ***Psicologicamente,*** é útil para desenvolver personalidades submissas – o autocontrole psicológico – talvez seja a pior forma de controle, desde que o sujeito se torna presa de si mesmo. A internalização de padrões de conduta pode ser negativa ou positiva, mas, no caso da avaliação escolar, tem sido quase sempre negativa. ***Sociologicamente,*** a avaliação está muito mais associada à reprovação do que à aprovação. Neste caso, se a sociedade é organizada em classes e, portanto, de modo desigual, a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. "E se a seletividade social já está posta, a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um 'fio d'água'" (LUCKESI, 2002, P.25-26).

Ao enveredar por esta viela, a avaliação encurrala-se em beco quase sem saída, uma vez que se alimenta sempre deste mesmo sistema, e seus modelos classificatórios, relegando a sua precípua função de promover a aprendizagem; mas nos estudos atuais, tanto a avaliação de currículo e programas, como a avaliação da aprendizagem, apontam para novos rumos teóricos, cujo

ISBN: 978-85-8126-090-7

diferencial será a mediação e o papel interativo do professor ou avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado (HOFFMAN, 2001).

4 Procedimentos metodológicos

4.1 Natureza da pesquisa

Segundo LAKATOS (2010), uma pesquisa de campo pretende obter informações para solucionar problemas, procurar respostas ou descobrir fenômenos. Conforme essa autora, para a realização de uma pesquisa de campo, é necessário que se faça uma boa revisão de literatura, "para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto" (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 169). Marconi e Lakatos (2010) classificam as pesquisas de campo em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais. A pesquisa em questão, consoante sua finalidade, será do tipo exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, haja vista tratar-se de uma análise de fatos, objetivando a avaliação destes (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.170). Já na perspectiva de Gil (1999), ela possui a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo "visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto."

4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa se deu numa escola particular de grande porte em Fortaleza, com duas sedes, sendo uma no Centro e outra, na

Aldeota. Os sujeitos eram alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio nas duas sedes com baixo rendimento no desempenho escolar.

4.3 Procedimentos de coleta

Com o objetivo de ouvir esse aluno, de conhecer suas dificuldades e entender como está se dando sua aprendizagem, a Instituição de ensino em questão decidiu entrevistar aqueles alunos classificados com baixo rendimento, para que, assim, agisse em diálogo com o aluno e fosse possível ultrapassar as barreiras que pudessem limitar suas potencialidades.

As entrevistas escritas aconteceram nas duas sedes da escola pesquisada, Centro e Aldeota, no mesmo período: em abril, de 6 a 10, foi feito o levantamento de dados referentes aos resultados da primeira etapa de avaliação anual, e em maio, de 25 a 29, foi realizado o segundo levantamento de dados referentes ao boletim da segunda etapa. Ao todo, foram realizadas 353 entrevistas nas duas etapas de coleta, nas duas sedes.

Em cada etapa, os alunos, em grupos de cinco ou seis, por turma, eram chamados para a entrega do boletim, orientações pertinentes e escuta com o acolhimento de suas demandas. Após esse momento, recebiam individualmente duas perguntas abertas, em que tinham escolha para escrever sobre elas, não havendo identificação do aluno.

Na primeira etapa, as perguntas foram: **a)** Quais as dificuldades encontradas para se adquirir o hábito de estudo; **b)** Como a escola pode auxiliar nesse processo. Nesta etapa, tivemos, somando primeiro e segundo anos, 55 alunos participantes na sede central e 75 alunos na sede Aldeota, perfazendo um total de 130 alunos. Já na segunda etapa, as perguntas foram: **a)** quais

ISBN: 978-85-8126-090-7

atitudes serão tomadas para que se atinjam melhores resultados na 1ª VG; **b)** como a família pode ajudar. Nesta etapa, tivemos 105 alunos entrevistados na sede Centro e 118 na Aldeota, totalizando 223.

A maioria dos alunos respondeu as questões nas duas etapas por não terem apresentado melhor desempenho após a primeira. Alguns eram alunos com baixo desempenho identificados apenas na segunda etapa de avaliação.

4.4 Análise de dados

Após a realização da coleta de dados, as respostas foram categorizadas em grupo de ideias, tendo em vista a sua incidência. Um aluno pode apresentar respostas que abranjam mais de uma categoria. Todas as respostas foram contempladas nas categorias criadas após a tabulação das ideias encontradas. Em seguida, foram calculadas as porcentagens das respostas para cada categoria, encontrando-se os resultados expostos e analisados no próximo item desse artigo.

5 Resultados e discussões

Para as perguntas quais as dificuldades para adquirir hábito de estudo e como a escola pode auxiliá-los nesse aspecto, realizadas na primeira etapa, obteve-se o seguinte resultado:

1ª ETAPA de avaliação anual – 1º ano do Ensino Médio
Sede Aldeota, 1º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas somadas, 29,03% disse que lhe falta organização, 25,80%, falta de concentração e 22,58%, falta de vontade,

desinteresse e preguiça. Outras respostas, no total de 22.59%, foram bastante diversificadas e sem muita representatividade, visto terem alcançado menos de 8% em cada uma delas. Citaram a falta de tempo, problemas familiares, dificuldades com o conteúdo, cansaço e local de estudo desfavorável.

Sede Centro, 1º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas tabuladas, 28% dos alunos disse que lhe falta motivação, interesse e que sua autoestima é baixa, 24% teve dificuldade com o conteúdo (compreensão) e 20 % destaca falta de concentração, distrações com celular, internet e amigos. 12% das respostas aponta para a dificuldade no sistema de avaliação da escola, e 12% revela falta de organização nos estudos, sendo que os 4% finais demonstraram haver excesso de conteúdos e de atividades.

Sede Aldeota, 1º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

Nesta categoria, 18,86% das respostas revela que é preciso inovar o serviço de monitoria. Na escola, este serviço é feito por um estagiário professor, que fica disponível o dia todo para ajudá-los. Ainda sobre a questão, 15,9% diz que a escola pode auxiliá-los com horários de estudo, mas isso a escola já faz. 11,32% reflete a necessidade de mais recursos didáticos. As demais, 54%, tiveram, separadas, menos de 10% de incidência e versaram sobre: a confirmação de que a escola já os auxilia como pode; que o processo de adquirir hábito de estudo independe da escola; que a didática precisa melhorar; que precisam de mais apoio emocional, atividade que a escola também já faz; disseram que falta parceria da família, incentivo da escola e o restante não respondeu.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Sede Centro, 1º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

Nesta categoria, 18,86% das respostas revela que é preciso inovar o serviço de monitoria. Na escola, este serviço é feito por um estagiário professor que fica disponível o dia todo para ajudá-los. Ainda sobre a questão, 15,9% diz que a escola pode auxiliá-los com horários de estudo, mas isso a escola já faz. Outras 11,32% reflete a necessidade de mais recursos didáticos. As demais, 54%, tiveram, separadas, menos de 10% de incidência e versaram sobre: a confirmação de que a escola já os auxilia como pode; que o processo de adquirir hábito de estudo independe da escola; que a didática precisa melhorar; que precisam de mais apoio emocional, atividade que a escola também já faz; disseram que falta parceria da família, incentivo da escola e o restante não respondeu.

1ª ETAPA de avaliação anual – 2º ano do Ensino Médio.
Sede Aldeota, 2º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas somadas, 27,86% revela que lhes falta vontade, desinteresse e que têm preguiça, contra 21,31% que aponta falta de concentração e 18,03%, falta de organização. Já 16,39% tem dificuldade com o conteúdo. Outras respostas, no total de 16,35%, foram diversificadas e ficaram abaixo de 10% cada uma delas. Citaram: falta de tempo, cansaço, problemas familiares, adaptação à didática do professor e confirmaram que o local de estudo é favorável.

Sede Centro 2º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas tabuladas, 28% dos alunos disse que lhes falta motivação, interesse e que sua autoestima é baixa, 24% teve

dificuldade com o conteúdo (compreensão) e 20 % destaca falta de concentração, distrações com celular, internet e amigos. 12% das respostas aponta para a dificuldade no sistema de avaliação da escola e 12% revela falta de organização nos estudos, sendo que os 4% finais demonstraram haver excesso de conteúdos e de atividades.

Sede Aldeota, 2º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

Nesta categoria, 19,14% pede para inovar monitorias e 12,76% melhorar a didática do professor. Nesta questão, três grupos de ideias – respostas tiveram índice de 10,63%, foram elas: a escola já auxilia, independe da escola e a escola pode ajudar com a organização de horários de estudo. As demais respostas, totalizando 36,21%, não obtiveram, separadas, 10% de incidência, sendo elas: escola incentivar o aluno, oferecer apoio emocional, alterar sistema de avaliação, acompanhar aluno com dificuldade, melhorar a estrutura física e respostas em branco.

Sede Centro, 2º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

De acordo com 21,05% dos alunos do 2º ano da sede Centro, a escola já cumpre seu papel no auxílio à obtenção de resultados. 18,42% deles acredita que melhorar a metodologia e didática dos professores auxiliá-los-ia e 15,78% deseja a inovação dos monitores e melhoria da qualidade em suas atividades. Melhorar a logística do sistema de avaliação apareceu como 13,15% das respostas. 31,6% não atingiu 10% das respostas que destacam aspectos como: aumento da quantidade de exercícios, ter mais aulas práticas no laboratório, ter aula de campo, grupos de apoio e auxílio na organização dos estudos.

Os dados da segunda etapa são apresentados aqui apenas para comparação utilizando cômputo geral das respostas. Nas

ISBN: 978-85-8126-090-7

duas séries e nas duas sedes houve predominância de respostas envolvendo falta de motivação, desinteresse, baixa autoestima e preguiça, exceto nas respostas do 1º ano da sede Aldeota, pois essa categoria encontrou-se como a terceira mais respondida. Com isso, questiona-se o quanto a escola contemporânea, em todas as suas nuanças, ainda não é atrativa para o adolescente. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, há uma crise dos meios de confinamento, pois a Escola está inclusa entre essas instâncias que caminham para o esgotamento. As novas formas tecnológicas de controle ao ar livre substituem as disciplinas de sistemas fechados de outrora (FOUCAULT 1987).

O modelo de sistema econômico que vige até hoje no Brasil reflete-se num sistema de educação que é incapaz de dar conta das complexas e das multifacetadas relações entre o virtual e o atual, além de estar em constante desencontro com a instância familiar e suas mudanças. Parafraseando Machado (2013), uma nova criança exige uma nova escola. A escola de hoje tolhe a criatividade do aluno e seu fracasso é apenas reflexo desse modelo de escola.

Quando perguntados sobre como a escola pode auxiliar o processo de se adquirir hábito de leitura e estudo, os alunos demonstraram insatisfação em relação à metodologia e à didática dos professores. Pedem inovação nas aulas. Na segunda etapa de avaliação anual, com o intuito de observar que movimento o aluno faz como protagonista do seu processo de aprendizagem, e como se encontra sua rede de apoio da instituição, aspecto de fundamental importância na formação de sua subjetividade, prevalece a intensificação nos estudos, a busca pelos recursos que a escola oferece, além da organização para se cumprir horários destinados ao estudo.

Indagados sobre como a família pode ajudar, foram unânimes na cobrança ao apoio e incentivo. Este aspecto foi relevante

nas duas sedes e nas duas séries. O aluno busca na família suporte para atingir os resultados que almeja.

6 Considerações finais

Tomando por norte o objetivo da pesquisa que era verificar, no âmbito da avaliação, quais as dificuldades os alunos enfrentam no dia a dia do processo ensino e aprendizagem, na escola estudada, e quais saídas eles apontam para vencê-las, inclusive como os pais poderiam colaborar, verificou-se lacuna entre a expectativa do aluno e algumas metodologias da escola. Há pouca motivação por parte da escola, falta apoio dos pais, mas também desorganização e preguiça por parte dos alunos, além de um lugar de silêncio que requer maiores estudos. A escuta permanente como pesquisa avaliativa desponta como um lugar de apoio e possibilita o protagonismo estudantil. Como via de mão dupla, produz no pesquisador e no pesquisado mudanças e reorganizações estratégicas tanto na vida escolar do aluno como produz também insumos de análises para a própria instituição. Para a escola, os resultados facilitam o aprimoramento das ações que ela já pratica quanto à evolução do aluno com baixo rendimento; e, para o aluno, ser ouvido, encontrando o espaço como audiência não punitiva, facilita a busca pelos caminhos que desenvolvam suas potencialidades. Este é um modelo de pesquisa avaliativa a serviço da aprendizagem.

Referências

DEMO, Pedro (2002). *Mitologias da avaliação:* de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).

ISBN: 978-85-8126-090-7

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications, 1989.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover:* setas do caminho, Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação:* o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação, n. 8, São Paulo: FDE, 1990.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar:* estudos e proposições, 14. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. M.. *Uma nova criança exige uma nova escola*: a criação do novo na luta micropolítica.. Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 191-202.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação:* Políticas Educacionais e Reformas. São Paulo Cortez, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.

ENSINO MÉDIO EM FOCO: UM ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA EM PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

TEIXEIRA, Andréia
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE (FaE/UFMG). Pós-Graduada em Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Texto. Professora de Português da Rede Estadual de Minas Gerais.
E-mail: andreia.teixeiranl@hotmail.com

GOMES, Suzana dos Santos
Professora Doutora e Pesquisadora da UFMG. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – PROMESTRE – Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou a proficiência em leitura dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais. Para realizar a investigação, optou-se pela pesquisa de campo de abordagem qualitativa, associada à pesquisa documental e bibliográfica. A coleta de dados envolveu observação em sala de aula e aplicação de questionário. A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem compreensão leitora e avaliação externa, tais como: Rojo (2009); Coscarelli e Cafieiro (2013); Martins (2013); Bridon e Neitzel (2014); Gomes (2014). Trata-se de uma pesquisa que estimula os estudos no campo da avaliação educacional no contexto atual. Os resultados sugerem investimentos em planos, projetos, ações e políticas públicas de leitura voltadas para a melhoria na qualidade do Ensino Médio.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Ensino Médio. Avaliação Educacional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This work presents results of a research that investigated reading proficiency of students at the third grade of senior high school at a public school in Minas Gerais. In order to carry out the study, a field research of qualitative approach was adopted, associated to documental and literary research. Data gathering consisted of classroom observation and form application. The theoretical basis came from the contribution of authors discussing reading comprehension and external assessment, such as: Rojo (2009); Coscarelli and Cafieiro (2013); Martins (2013); Bridon and Neitzel (2014) and Gomes (2014). This research stimulates studies in the field of educational assessment on the present context. The results suggest investment in planning, projects, actions and public policies focused on the enhancement of high school quality.

Key-words: Reading Comprehension. High School Education. Educational Assessment.

1 Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou a proficiência leitora dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). A investigação parte da teoria e das práticas de leitura, em consonância com as pesquisas no campo das políticas públicas de avaliação.

Trata-se de um tema relevante que se encontra em pauta nos atuais debates sobre a avaliação educacional. Nesse sentido, este trabalho, além de demonstrar dados recentes acerca do nível de proficiência em leitura dos alunos do Ensino Médio, pretende também colaborar com a atual discussão no campo da avaliação educacional brasileira.

Coerente com tal perspectiva, e a fim de alcançar o objetivo proposto, o estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos de leitura e compreensão leitora a partir das contribuições de Bakhtin (1952-1953/1979/2000); Bakhtin/Volochinov (1929/1992); Coscarelli e Cafieiro (2013); Rojo (2009); Vygotsky (1930/1998; 1934/1993); e no campo da avaliação em Martins (2013); Bridon e Neitzel (2014); Gomes (2014), entre outros. Para realizar o estudo, optou-se pela pesquisa documental, bibliográfica e de campo de abordagem sócio-histórica. A escolha dessa perspectiva ocorreu em função da base teórica advinda das contribuições bakhtiniana e vygotskyana depositarem, nas relações sociointerativas e na linguagem, as bases da construção e da aprendizagem.

O cenário escolhido para a investigação foi a sala de aula. Participaram da pesquisa uma professora e trinta e quatro alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Para compreender o processo investigativo, buscou-se considerar tanto os sujeitos, como também o seu contexto e os fenômenos existentes, par-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tindo da dimensão sócio-histórica em que eles estão inseridos no espaço-tempo da escola (GOMES, 2014b). Visando alcançar o objetivo proposto, foram selecionados para este trabalho dados coletados na pesquisa de campo, bem como atividades de avaliação realizadas pelos alunos e articuladas aos pressupostos teóricos de avaliação educacional e proficiência leitora.

2 Desenvolvimento

2.1 Competências e habilidades de leitura: uma perspectiva reflexiva

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, possui suma relevância social e, portanto, interfere na inserção do aluno no mundo letrado, integrando-se à sociedade e construindo a sua cidadania. Nessa visão de ensino, o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa no Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2015), ao abordar a leitura, enfatiza o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras fundamentais no período de escolarização do aluno. Conforme o documento, tais competências e habilidades de leitura devem compor o currículo da disciplina de Língua de Portuguesa no Ensino Médio, e, por essa razão, as práticas pedagógicas que envolvem o ensino precisam contemplar tal desenvolvimento no "uso da língua e na reflexão sobre" (MINAS GERAIS, 2015, p.76) seu uso, que é essencial no processo de formação do sujeito/aluno leitor.

Rojo (2009); Coscarelli e Cafieiro (2013), nessa mesma perspectiva acerca do ensino da língua, discutem a relevância da leitura, afirmando que, ao iniciar a leitura, o aluno/leitor precisa ativar diversas capacidades e, em razão disso, acredita-se que

ensinar a ler não é necessariamente uma tarefa fácil porque exige trabalho do aluno, ou seja, exige esforço por parte do leitor. E nesse trabalho é necessário que o leitor mobilize uma série de capacidades ou habilidades leitoras específicas "como perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras: trabalho social, porque tem finalidades como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro" (COSCARELLI; CAFIEIRO, 2013, p.16) e para se contagiar pelas maravilhas que a leitura nos proporciona.

Para assegurar o ensino da língua e os seus aspectos fundamentais, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio da Resolução nº 833, de 24 de novembro de 2006, tem ofertado o ensino de Língua Portuguesa, a partir do CBC, enfatizando a importância de ensinar a língua, contemplando o desenvolvimento de diversas competências e habilidades de leitura essenciais à aprendizagem e ao exercício da cidadania. E, nesse contexto, a relevância do CBC justifica-se pelo fato de este ser a base para a elaboração do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), instituídos pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Logo, torna-se fundamental que o professor conheça as orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, para que, a partir das orientações, ele possa implementar projetos, rever planos e ações pedagógicas que priorizem a leitura em sala de aula, com vistas à aquisição de competências e habilidades essenciais para que o aluno atinja o sucesso escolar. Diante disso, o trabalho com os gêneros discursivos é essencial, e deve ocupar um espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para o progresso do aluno. Para isso, torna-se relevante ao professor,

ISBN: 978-85-8126-090-7

> […] pensar no que deve ler o leitor em formação, pois este precisa ser levado a compreender um texto em sua totalidade, para que ele seja capaz de criar hipóteses e entender textos longos e complexos com conteúdos não familiares – habilidades necessárias para se chegar aos níveis mais profundos de compreensão leitora. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 440)

Coerente com essa perspectiva, é fundamental que o professor reflita sobre a importância do seu papel mediador em sala de aula, a fim de mobilizar o aluno para uma compreensão leitora ativa. Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que, às vezes, não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa ir além do que está no texto e assumir uma postura crítica diante do que se leu. Pode-se ler de forma superficial, mas também se pode interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. Essa prática, certamente proporcionará melhores resultados nos níveis de proficiência leitora. Articulado a essa abordagem, apresenta-se, no Quadro 1, a *Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB*, construída a partir do CBC com o objetivo de apoiar os professores no trabalho de aferição das habilidades de leitura nos exames mineiros. Salienta-se que esta matriz "contempla apenas as habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha" (MINAS GERAIS, 2008, p. 20).

QUADRO 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa SIMAVE/PROEB

	MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SIMAVE/PROEB – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – TÓPICO E SEUS DESCRITORES
I.	PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.

D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II.	**IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO**
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III.	**RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV.	**COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO**
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V.	**RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO**
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
VI.	**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2013).

Com base nessa matriz, o professor poderá utilizar diferentes instrumentos de avaliação construídos a partir da Matriz

ISBN: 978-85-8126-090-7

de Referência de Língua Portuguesa – (SIMAVE/PROEB), uma vez que tais habilidades também são aferidas nas principais avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ressalta-se que a visão que os professores revelam sobre a atividade de leitura; as práticas que realizam em sala de aula para o desenvolvimento da compreensão leitora; a postura que manifestam diante dessas atividades, sejam instrumentais, cotidianas ou literárias podem significar um considerável conjunto de variáveis que influenciam no processo ensino-aprendizagem, provocando o sucesso ou o fracasso escolar. Assim, no trabalho com a leitura, é importante que o professor reflita sobre a complexidade que o caracteriza e na capacidade que os alunos têm para enfrentar – à sua maneira – essa complexidade.

Dessa forma, o professor passará a observá-los e oferecer intervenções adequadas para que os alunos superem os desafios que envolvem essa prática. Além disso, a coerência e a continuidade no trabalho com a leitura são essenciais, pois as práticas decorrentes desse trabalho demandam um processo longitudinal, porque acontecem no contexto da escola e se prolongam por toda a vida, agregando, cada vez mais, outras leituras, no sentido pleno da palavra. No próximo tópico, serão apresentados alguns estudos contemporâneos acerca da avaliação educacional, que enfatizam as habilidades de leitura dos alunos na Educação Básica.

2.2 Os resultados das avaliações externas: impactos no cotidiano escolar

No contexto atual das pesquisas que se destacam no campo da linguagem, bem como na avaliação educacional, há estudos que revelam baixos índices de proficiência em leitura. Se-

gundo Rojo (2009), alguns dos principais exames demonstram, por exemplo, que

> […] somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2009, p. 79)

Nesse sentido, a autora alerta sobre os resultados das avaliações dos alunos, expondo a insuficiência em leitura que aqueles resultados revelam. Conforme Gomes (2014a), conhecer essa realidade é importante para que o professor possa utilizar esses resultados no seu ambiente de trabalho, na perspectiva de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem do aluno. Colaborando com esses estudos, Martins (2013), em sua pesquisa acerca do PROEB, expõe os resultados sobre o nível de aprendizagem dos alunos entre os anos de 2006 a 2011. E, nesse contexto, a pesquisadora afirma que os alunos, na faixa de proficiência de 250 a 275 do nível intermediário, demonstram o desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa muito aquém do esperado para os alunos que cursam o 3º ano do Ensino Médio. Para a autora, tal resultado deixa claro que:

> O intervalo de proficiência de 250 a 275 indica que os alunos ainda não desenvolveram habilidades que caracterizariam o nível recomendável, entre as quais se destacam, na faixa de proficiência de 300 a 325, as habilidades relacionadas à inferência de sentido no uso de expressão em um poema, à identificação de função coesiva de pronome relativo e ao efeito de frases exclamativas. (MARTINS, 2013, p. 24).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Na mesma perspectiva de estudos, Bridon e Neitzel (2014) apresentam os resultados do Ensino Médio da última edição do SAEB/PROVA BRASIL, a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Para as autoras, ficou evidente que os alunos desse nível de ensino apresentam desempenho insuficiente em leitura, ficando abaixo do padrão determinado pelo movimento *Todos pela Educação* (2012). Logo, diante dessas evidências sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas, reafirma-se a necessidade de investimento nas ações de intervenção pedagógica, contemplando o desenvolvimento de todas as habilidades leitoras, para que os alunos desenvolvam essas capacidades, conquistando o seu espaço como cidadão letrado, alcançando também, consequentemente, melhores níveis de desempenho.

2.3 Observação participante: um estudo das práticas de ensino da leitura

Para compreender as práticas de leitura no Ensino Médio, considerou-se relevante o acesso à sala de aula. A partir da observação participante, foi possível acompanhar alguns dos procedimentos utilizados pela professora no processo que envolveu o ensino-aprendizagem de leitura, e, consequentemente, o desenvolvimento das habilidades leitoras. Durante tais observações, verificou-se que várias atividades foram exploradas nas aulas práticas, com o objetivo de ampliar a compreensão leitora dos alunos. Essas atividades foram planejadas e aplicadas pela professora e, no âmbito da pesquisa, serviram como material de análise. Observou-se o empenho da professora para explorar diferentes gêneros discursivos pertencentes ao cotidiano do aluno, tais como: artigo, conto, crônica, charge, entrevista, poema, no-

tícia, resumo, resenha, tirinha, entre outros. Os exemplos apresentados neste artigo foram aplicados pela professora em uma atividade diagnóstica que tinha como objetivo conhecer as habilidades de leitura já consolidadas pelos alunos.

Com tais atividades, a professora pretendia criar situações de aprendizagem para trabalhar a compreensão leitora dos alunos a partir dos Padrões de Desempenho do PROEB. Nesse sentido, "os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROEB" originando três níveis desses padrões: *baixo, intermediário* e *recomendado*. (MINAS GERAIS, 2013, p.34). De acordo com a Escala de Proficiência do PROEB, o desempenho *baixo* varia de zero até 250 pontos, inserindo os alunos que estão em processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual que são consideradas mais sofisticadas.

A Questão 1 foi extraída da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB e apresenta o descritor (D23). De acordo com as orientações pedagógicas indicadas na revista, o item possui a "finalidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados" (MINAS GERAIS, 2013, p.15), além de avaliar a habilidade de interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Tal atividade pertence à categoria dos itens que exemplificam o padrão de desempenho *intermediário* de proficiência em leitura. Este desempenho varia de 250 até 300 pontos e nele se encontram os alunos que desenvolveram habilidades mais complexas (MINAS GERAIS, 2013).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Figura 1 – QUESTÃO 1 – Descritor D23

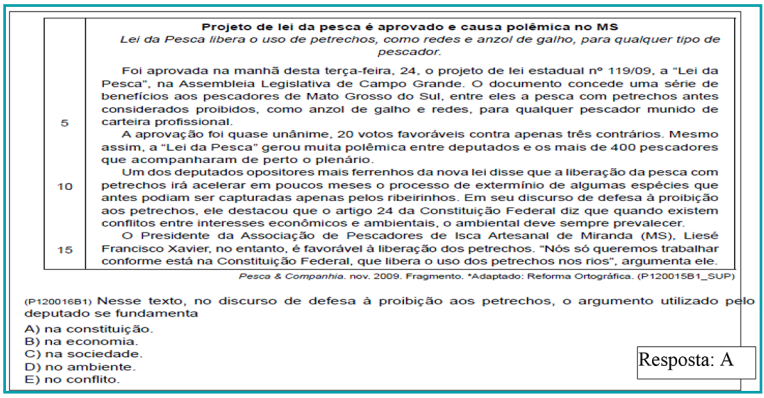
Fonte: (MINAS GERAIS, 2011, p. 46).

Segundo a professora, a proposição foi apresentada aos alunos com o objetivo de verificar se os mesmos já haviam consolidado tal habilidade. Nessa perspectiva, a atividade foi aplicada e 28 dos 34 alunos presentes acertaram a questão, demonstrando que 82,3% deles já havia desenvolvido essa habilidade de leitura. Constata-se que a tal habilidade é avaliada por meio de textos verbais e não verbais, sendo muito valorizadas nesse descritor, as atividades com textos de gêneros variados sobre temas atuais, com espaço para várias possibilidades de leitura, tais como, textos publicitários, charges, textos de humor ou letras de músicas. Tratam-se de gêneros discursivos que instigam o aluno a perceber o sentido irônico ou humorístico do texto e podem estar representado tanto por uma expressão verbal inusitada, quanto por uma expressão facial da personagem. Sobre este aspecto, é importante destacar que nos itens do SAEB, geralmente é solicitado ao aluno que identifique onde se encontram traços de humor no texto, ou informe por que é provocado o efeito de humor em determinada expressão.

A Questão 2, também, extraída da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa, explicita o descritor (D26). Trata-se de uma

proposição que "possui o objetivo de estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la" (MINAS GERAIS, 2011/2013, p. 15). E, portanto, classifica-se como item de padrão de desempenho *recomendado*. (MINAS GERAIS, 2012). Salienta-se que o desempenho recomendado está acima de 300 pontos, e nele encontram-se os alunos que desenvolveram habilidades específicas possibilitando-lhes a interação com textos de alta complexidade, conforme as determinações do PROEB. (MINAS GERAIS, 2013).

Figura 2 – QUESTÃO 2 – Descritor D26



Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS

Lei da Pesca libera o uso de petrechos, como redes e anzol de galho, para qualquer tipo de pescador.

Foi aprovada na manhã desta terça-feira, 24, o projeto de lei estadual nº 119/09, a "Lei da Pesca", na Assembleia Legislativa de Campo Grande. O documento concede uma série de benefícios aos pescadores de Mato Grosso do Sul, entre eles a pesca com petrechos antes considerados proibidos, como anzol de galho e redes, para qualquer pescador munido de carteira profissional.

A aprovação foi quase unânime, 20 votos favoráveis contra apenas três contrários. Mesmo assim, a "Lei da Pesca" gerou muita polêmica entre deputados e os mais de 400 pescadores que acompanharam de perto o plenário.

Um dos deputados opositores mais ferrenhos da nova lei disse que a liberação da pesca com petrechos irá acelerar em poucos meses o processo de extermínio de algumas espécies que antes podiam ser capturadas apenas pelos ribeirinhos. Em seu discurso de defesa à proibição aos petrechos, ele destacou que o artigo 24 da Constituição Federal diz que quando existem conflitos entre interesses econômicos e ambientais, o ambiental deve sempre prevalecer.

O Presidente da Associação de Pescadores de Isca Artesanal de Miranda (MS), Liesé Francisco Xavier, no entanto, é favorável à liberação dos petrechos. "Nós só queremos trabalhar conforme está na Constituição Federal, que libera o uso dos petrechos nos rios", argumenta ele.

Pesca & Companhia, nov. 2009. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120015B1_SUP)

(P120016B1) Nesse texto, no discurso de defesa à proibição aos petrechos, o argumento utilizado pelo deputado se fundamenta

A) na constituição.
B) na economia.
C) na sociedade.
D) no ambiente.
E) no conflito.

Resposta: A

Fonte: (MINAS GERAIS, 2011, p. 59.).

Nessa perspectiva, percebe-se que o texto aplicado e inserido no terceiro nível, apresenta trechos com características discursivas de terceiros, demonstrando o ponto de vista acerca da aprovação da lei. A fim de resolver tal questão com sucesso, faz-se necessário que o aluno do Ensino Médio identifique os fatores e/ou elementos que se caracterizam por sustentar, confirmar ou reforçar o argumento apresentado no texto proposto. (MINAS GERAIS, 2011).

ISBN: 978-85-8126-090-7

No SAEB, é fundamental ressaltar que este descritor exige que o aluno geralmente reconheça "o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo", (BRASIL, 2008, p. 57), a fim de fazer com que o estudante identifique características argumentativas no texto e, principalmente, a posição defendida pelo autor. Salienta-se que é um recurso importante que constitui as práticas sociais que envolvem os diversos posicionamentos em um dado texto escrito.

De acordo com a professora, a escolha da atividade ocorreu em virtude do mesmo objetivo apresentado na proposta anterior. Durante a aplicação, 15 dos 34 alunos presentes acertaram a proposição, equivalendo a 44,11% de aproveitamento. Esses dados atestam que um percentual significativo de alunos acertou uma atividade de padrão considerado elevado. Nesse sentido, a partir da observação participante em sala de aula, é possível afirmar que as atividades aplicadas pela professora possibilitaram verificar, através dos resultados, que entre as questões apresentadas, havia modelos que avaliavam os dois níveis de leitura: *intermediário* e *recomendado*. (MINAS GERAIS, 2013). Também os dados evidenciam que 55,89% dos alunos ainda não tinha consolidado as habilidades do nível *recomendado* de proficiência em leitura. Esta constatação chama a atenção para o papel mediador do professor.

Os testes oficiais, como o PROEB, têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Para complementar a concepção de leitor autônomo, as orientações para o professor, presentes na *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do PROEB* destacam que o sujeito competente é capaz de compreender textos orais e escri-

tos, posicionando-se criticamente diante do que lê e ouve, ou seja, é capaz de ler produzindo sentidos. Essa visão traz consigo a leitura como ato social: aprendemos a ler e a escrever porque estamos inseridos em um grupo social que utiliza a leitura e a escrita. (MINAS GERAIS, 2013). Assim, a leitura dos resultados da avaliação externa proporciona esclarecimentos valiosos sobre a aprendizagem dos alunos, o que vai muito além de conhecer as médias de desempenho e compará-las com as de outras escolas e sistemas.

A leitura e a interpretação dos resultados das avaliações externas demandam esforços e favorecem momentos de trabalho em equipe. Isso significa efetuar uma interpretação pedagógica dos resultados, evitando simplificações como, por exemplo, comparar "números". O primeiro passo é entender os dados, identificar a distribuição percentual dos alunos nas escalas de proficiência e verificar se atingiram o que era esperado; observar a porcentagem daqueles que não atingiram o esperado e refletir sobre o que poderia ter acontecido com aquela geração de alunos que fizeram a prova ao longo do ciclo avaliado. A partir dessa leitura é possível verificar o que está sendo realizado e levantar questões sobre o aprendido e o não aprendido. Trata-se de privilegiar o olhar da escola sobre si mesma, isto é, observar o quanto avançou em relação a si própria, para além das comparações com outras escolas, o que pode, muitas vezes, acontecer.

No âmbito escolar, esta é uma tarefa coletiva, que diz respeito a todos os professores de todas as áreas do conhecimento, não apenas aos professores de Matemática e Língua Portuguesa, pois, na verdade, as áreas aferidas nos testes são importantes para todos os professores, ainda que indiretamente. Sobre essa questão é importante ressaltar que a avaliação externa propõe medir a aprendizagem que os alunos alcançaram nas etapas, mas,

ISBN: 978-85-8126-090-7

ao longo de cada ciclo, as escolas dispõem de mecanismos próprios, como a avaliação formativa, que se dá durante o processo pedagógico, para verificar quais alunos precisam de apoio, e intervindo no sentido de estimular as aprendizagens esperadas. (GOMES, 2014b).

3 Considerações finais

Os dados obtidos nesta pesquisa foram processados e permitiram acesso às informações que foram geradas conjuntamente com as respectivas análises e, através delas, foram extraídos os resultados ora apresentados. Pode-se afirmar que o ato de ler é fundamental para a inserção plena do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, a compreensão leitora é uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Assim, cabe ao professor, em sala de aula, utilizar-se de procedimentos, propor atividades que desenvolvam o senso crítico e o aprimoramento do uso da linguagem verbal, escrita e oral. Ademais, investindo na ampliação das habilidades de leitura dos alunos, as instituições escolares podem minimizar, significativamente, o baixo desempenho escolar, as dificuldades de compreensão leitora, bem como os índices de fracasso escolar, apresentados nas avaliações externas.

Com a análise dos resultados, identificou-se que a professora pesquisada é uma profissional comprometida com a aprendizagem dos alunos, mesmo diante dos desafios encontrados no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Em classe, percebeu-se que a linguagem era assumida a partir da concepção sociointeracionista, tendo, portanto, o texto, um lugar de destaque durante as aulas. Além disso, verificou-se também o cuidado da professora com o planejamento e execução das aulas, proporcionando aos alunos o acesso a diferentes gêneros discursivos.

Assim, compete aos professores de todas as áreas promoverem oportunidades para que os alunos descubram o prazer de ler, em vez de afirmarem que os alunos não são proficientes em leitura. Essas oportunidades terão que ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno perceba sentido e significado na leitura e descubra a importância da dela em sua vida.

Outro ponto relevante foi demonstrado nos modelos de atividades propostos durante a aula. Essas atividades contemplavam sempre o desenvolvimento das competências leitoras, permitindo aferir o nível de desempenho dos alunos em leitura. Desse modo, foi possível identificar, através da análise de documentos impressos, que os alunos já haviam consolidado as habilidades dos níveis *intermediário e recomendado*, em mais de 82,3% e 44,11% respectivamente. Diante disso, os dados evidenciaram que os alunos do Ensino Médio apresentaram níveis diferenciados de competência em leitura e compreensão de textos e, por esse motivo, percentual significativo na turma não havia consolidado, à época da pesquisa, todas as habilidades essenciais à sua formação. Somente as habilidades consideradas básicas podiam efetivamente ser consideradas consolidadas, constatação também presente nos resultados das avaliações externas e nos estudos do campo da avaliação educacional. (ROJO, 2009; MARTINS, 2013; BRIDON e NEITZEL, 2014; GOMES, 2014).

A análise dos dados também evidencia algo importante sobre as condições de produção da leitura. Os participantes da pesquisa são alunos do 3º ano do Ensino Médio e, portanto, deveriam, todos, ser capazes de interagir com textos dos gêneros discursivos que foram apresentados nas propostas, demonstrando proficiência leitora em todos os níveis.

Concluindo, espera-se que os professores da Educação Básica, articulados em um projeto coletivo desenvolvam atividade-

ISBN: 978-85-8126-090-7

des que promovam o ensino de leitura e alcance todos os alunos, proporcionando o desenvolvimento de habilidades específicas e fundamentais em cada fase da escolarização, visando sempre o pleno exercício da cidadania.

Referências

BAKHTIN, M.M; VOLOCHINOV, N.V. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1992. 196 p.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal.* Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1979/2000, p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

BRIDON, J; NEITZEL A. A. *Competências Leitoras no SAEB:* qualidade da leitura na educação básica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39, n.2, p.437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 de set. de 2014.

COSCARELLI, C. V; CAFIEIRO, D. Ler e ensinar a ler. In (Org.) _____*; Leituras sobre a leitura:* passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.

GOMES, S. S. Os docentes e as políticas de avaliação externa e interna: articulações, tensões e perspectivas. In: *Anais do X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO*. Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa, 2014b, Salvador: UNEB, 2014 a. p. 1-15.

GOMES, S. S. *Um Olhar sobre as Práticas de Avaliação na Escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014b. 176p.

MARTINS. I. M. L. *PROEB e o contexto do ensino médio: um estudo de caso em duas escolas de Coronel Fabriciano – Minas Gerais.*

Dissertação (Mestrado) CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação:* SIMAVE/PROEB – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 2 (jan./dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. PROEB – 2011/ 2012/2013/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. v. 3, CAEd. V. 1, (jan./dez. 2011/2012/2013), Juiz de Fora, 2011/2012/2013 – Anual. (*Conteúdo: Revista Pedagógica – Língua Portuguesa* – 3º ano do Ensino Médio).

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio (CBC)*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/ portugues_em/eixo1.htm>. Acesso em: 13 de abr. 2015.

ROJO, R. Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In (Org.) _____. *Letramentos Múltiplos:* escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p. 73-83.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

ISBN: 978-85-8126-090-7

USO DA AVALIAÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS PROVAS DE BIOLOGIA NAS TURMAS DE 2º ANO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA REDE PÚBLICA DO CEARÁ

NASCIMENTO, Ageu Ribeiro do
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: ageurb@gmail.com

SOUZA, Osmalene Mayara
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: mayyara1993@hotmail.com

CAVALCANTE, Elizabete Araújo
Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, pela UFC. Professora efetiva do IFCE. E-mail: cielie12@hotmail.com

BENEVIDES, Jorgeana de Almeida Jorge
Especialista em Biologia e Química pela URCA e em Gestão e Avaliação da Escola Pública pela UFJF, professora efetiva do IFCE. E-mail: jorgeana.jorge@hotmail.com

RESUMO

Avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Comumente, durante o processo avaliativo, são múltiplas as possibilidades que um professor tem para analisar a aprendizagem dos discentes. Nas escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará há uma preferência pela utilização de avaliações escritas de caráter objetivo. Porém é necessário averiguar de que forma a estrutura das avaliações utilizadas influenciam o rendimento dos estudantes. Diante disso, o objetivo desse estudo é verificar se a estrutura das questões abordadas influencia de modo significativo o índice de rendimento dos discentes. Este trabalho é uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso, que teve uma amostragem intencional, tendo como instrumento as avaliações e os índices de rendimento obtidos entre os anos de 2009 a 2014. Observou-

se, nas provas analisadas, que quando eram compostas por uma maior variedade de gêneros textuais, os discentes obtinham um maior índice de rendimento. Conclui-se que as avaliações influenciam de modo significativo o rendimento dos discentes.
Palavras-chave: Avaliação. Estrutura organizacional. Rendimento dos discentes.

ABSTRACT

Assessment is a useful and necessary pedagogical resource to help each teacher and each student in the search and construction of themselves and of the best ways to be in life. Commonly during evaluation process there are multiple possibilities that a teacher has to analyze the learning of students. At the public high schools in Ceará state there is a preference for the use of written evaluations of objective character. But it is necessary to ascertain the way the structure of assessments used influenced student's performance. Thus, the aim of this study is to check whether the structure of the issues influences significantly the income index of students. This work is an exploratory research of type study case, which had an intentional sample having as instrument the evaluations and efficiency rate obtained among the years 2009 to 2014. It was observed in the analyzed assessments that when it had a greater variety of genres, the students obtained a higher yield rate. It is concluded that the assessments influence the student's performance significantly.

Key-words: Assessment. Organizational structure. Student's yield.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Comumente, durante o processo avaliativo, são múltiplas as possibilidades que um professor tem para analisar a aprendizagem dos alunos. Em geral, é realizado algum tipo de avaliação como seminário, apresentação de trabalho, provas escritas, que podem ser de caráter objetivo ou subjetivo, entre outras possibilidades.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

Nota-se que geralmente nas escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará, há preferência pelo uso de avaliações escritas, de caráter objetivo, para avaliar o conhecimento do discente ao final de cada bimestre. Percebe-se que esse estilo de prova está preparando o aluno para as avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), composto atualmente por 180 questões objetivas.

Nas escolas que aderiram ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), onde os bolsistas estão convivendo com a prática docente, é necessário que conheçam a estrutura de uma prova e sua elaboração, para futuramente utilizar esse mecanismo avaliativo de modo mais eficiente. O programa possibilita o contato direto do professor em processo de formação com a escola, o aluno e todos os aspectos político-pedagógicos da instituição educativa (SILVA *et al.*, 2012). Além de estar se consolidando como uma importante ação do país para a formação inicial de professores, podendo ser apontado como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério,

possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012).

Diante disso, o objetivo desse estudo é verificar se a estrutura das questões abordadas influencia de modo significativo o índice de rendimento dos discentes.

2 Referencial teórico

A avaliação da aprendizagem tem sido o mais frequente objeto de análise utilizado pelas escolas para avaliar o nível de conhecimento dos alunos.

Para Demo (1987), a avaliação é parte das reflexões sobre a atividade humana e um processo intencional que se aplica a qualquer prática, corroborando para a compreensão de sua utilização na orientação das atividades do dia a dia das pessoas.

As origens da avaliação da aprendizagem remontam ao início do século XX, quando Thorndike desenvolveu uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças no comportamento dos seres humanos. Na década de 1930, a ideia de mensuração com testes padronizados ganha amplitude, incluindo-se a utilização de outros instrumentos para os estudos avaliativos do desempenho de alunos (VIANNA, 1995).

Um dos estudos de maior influência sobre avaliação foi planejado e conduzido por Tyler (1974), no qual visava coletar evidências sobre o rendimento dos alunos, em uma perspectiva longitudinal.

Para ele, o processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação do quanto os objetivos, tradutores das mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno e determinados no currículo, estão se efetivando.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Portanto, esse modelo assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial (SAUL, 1988).

Enquanto nos Estados Unidos surgiam abordagens sobre a avaliação educacional sob uma nova perspectiva, no Brasil, ainda se seguia a concepção positivista de avaliação, expressa no modelo de Tyler, sem maiores críticas (STUFFLEBEAM, 1971). Esse quadro persistiu por muito tempo no cenário nacional.

Cronbach (1963) critica esse modelo, tendo como preocupação a sua eficiência. Sua análise crítica recai sobre a forma de realização da avaliação e propõe que a avaliação da eficácia de um currículo se processe ao longo de sua estruturação e não depois de sua conclusão.

Para Trivellato *et al.* (2012), em uma perspectiva educativa, a avaliação deve ser vista como um meio que auxilia alunos e professores; os alunos tomam conhecimento do quanto aprenderam com as aulas, e o professor usa a avaliação como instrumento para melhorar a sua atuação.

Segundo os Parâmetro Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+), considera-se que, entre outras características, o processo de avaliação deve:

> Retratar o trabalho desenvolvido; possibilitar observar, interpretar, comparar, relacionar, registrar, criar novas soluções usando diferentes linguagens; constituir um momento de aprendizagem no que tange às competências de leitura e interpretação de textos; privilegiar a reflexão, análise e solução de problemas; possibilitar que os alunos conheçam o instrumento assim como os critérios de correção; proporcionar o desenvolvimento da capacidade de avaliar e julgar, ao permitir que os alunos tomem parte de sua própria avaliação e da de seus colegas, privilegiando, para isso, os trabalhos coletivos (BRASIL, 2002a, p. 137).

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destaca-se que o professor deve ter como parâmetro para avaliação os objetivos mais específicos da disciplina, o projeto pedagógico da escola e as finalidades do ensino médio, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Enfatiza ainda que quatro parâmetros especiais podem servir como critérios no processo de avaliação: a) apropriação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; b) relação entre a teoria e a prática; c) preparação do aluno para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; d) formação ética e desenvolvimento de uma personalidade autônoma e crítica (BRASIL, 2006b, p.40).

Em relação ao processo avaliativo no ensino de Biologia, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, considera que o processo de avaliação visa a julgar como e quantos dos objetivos iniciais definidos no plano de trabalho do professor foram alcançados. Ainda segundo essas orientações, as avaliações, necessariamente, devem estar vinculadas aos objetivos da aprendizagem. Além disso, têm a finalidade de revelar fragilidades e lacunas, pontos que necessitam de reparo e modificação por parte do professor. Ou seja, a avaliação deve estar centrada tanto no julgamento dos resultados apresentados pelos alunos quanto na análise do processo de aprendizado (BRASIL, 2006b, pag. 40).

Grande parte das avaliações realizadas na atualidade é caracterizada pela aplicação de provas, exames, notas de aprovações e reprovações, ou seja, leva o aluno apenas a ser classificado, e não visa ao seu aprendizado (ROMÃO, 1998; HOFFMANN, 2001). As escolas realizam esses tipos de avaliações com a finalidade de preparar os discentes para os vestibulares, dos quais participarão.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Procedimentos metodológicos

Esse trabalho consiste em um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como instrumento de estudo as avaliações realizadas de 2009 a 2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Liceu de Itarema Valdo Vasconcelos Rios, inaugurada em 2009, no município de Itarema, situada no litoral oeste do estado do Ceará, a cerca de 260 km da capital Fortaleza. A escola aderiu, no ano de 2012, ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, atendendo alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Acaraú.

O projeto justifica-se pela necessidade dos bolsistas que atuam na instituição observada melhor compreenderem a estrutura de uma prova avaliativa.

Primeiramente, foi realizada uma análise prévia da Matriz Curricular da escola. Percebeu-se que nas turmas de 2º ano, sempre durante o 3º período do ano letivo (agosto a outubro), era trabalhada a temática da Zoologia. Diante disso, foram selecionadas as provas aplicadas durante o período de 2009 a 2014, pois o conteúdo abordado era sempre o mesmo. A partir desses dados, pretendeu-se inferir, de modo mais consistente, se a estrutura organizacional das avaliações influencia o rendimento dos discentes.

Posteriormente, foi solicitada à coordenação pedagógica as avaliações e as notas dos discentes do período citado.

A partir dos dados, foi obtido um índice de rendimento para os discentes, calculado com bases na média de cada turma que, posteriormente, originou uma média geral para todas as turmas de 2º ano em um determinado ano. Esse mesmo procedimento foi realizado em todos os anos posteriores.

Em seguida, foi analisada a estrutura organizacional das avaliações. Observou-se se as questões abordadas eram de caráter objetivo ou subjetivo e se tinham diversos gêneros textuais, como figuras ilustrativas, esquemas, tabelas, textos informativos, charges, ou apenas uma pergunta com frase introdutória. Ao final, foi feita a correlação entre os índices de rendimento dos discentes com a estrutura organizacional das avaliações, para verificar se influenciam, de modo significativo, o rendimento dos estudantes.

4 Resultados e discussões

Analisando as provas entre os anos de 2009 a 2014, notou-se que eram de caráter objetivo, mas apresentavam ao longo do período observado, diferentes estruturas organizacionais.

Verificou-se que as avaliações correspondentes a 2009, 2010 e 2012 foram as que apresentaram a maior frequência de gêneros textuais, sendo figuras ilustrativas e textos informativos utilizados em todas as avaliações dos anos citados.

Como nota-se na tabela 1, durante o período de estudo, todas as avaliações apresentaram "perguntas com frase introdutória". Contudo, em 2011, 2013 e 2014 apenas este gênero foi utilizado nas provas.

Tabela 1 – Descrição da estrutura das provas avaliativas entre os anos de 2009 a 2014

ITENS AVALIADOS	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Figuras ilustrativas	X	X		X		
Esquemas	X			X		
Textos informativos	X	X		X		

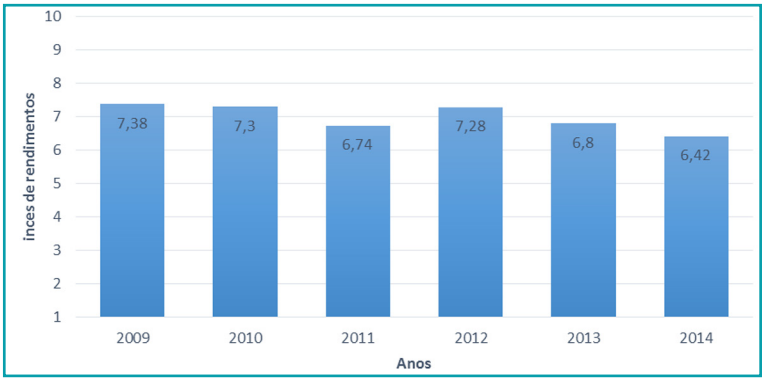
ISBN: 978-85-8126-090-7

Charges		X				
Tabelas	X					
Gráfico	X					
Pergunta com texto introdutório	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Através das análises dos dados, verificou-se que nos anos de 2009, 2010 e 2012, as provas avaliativas possuíam uma maior gama de gêneros textuais, como figuras ilustrativas, textos informativos, esquemas, tabelas e charges (Tabela 1). Observou-se, ainda, que nesses anos citados anteriormente, as turmas de 2º ano da instituição estudada obtiveram os maiores índices de rendimento, se comparados com os demais anos analisados (Figura 1), quando as avaliações eram exclusivamente compostas de questões com "pergunta com texto introdutório".

Figura 1 – Índices de rendimento das turmas de 2º anos entre os anos de 2009 a 2014.



Fonte: Dados disponibiliza pela escola de Ensino Médio Liceu de Itarema Valdo Vasconcelos Rios.

Percebeu-se, com isso, a importância dos gêneros textuais nas avaliações. Segundo Schneuwly e Dolz (2014), os gêneros textuais são instrumentos de comunicação que se realizam empiricamente dentro do texto, possibilitando ao discente uma maior compreensão do que se lê.

Avaliação é um processo interpretativo no qual Haydt (2004), é referente a julgar algo ou alguém, tendo como parâmetros, padrões ou critérios previamente definidos, e não apenas um processo descritivo. Com isso, nota-se que os gêneros textuais levam o aluno a interpretar a questão e adquirir maior conhecimento.

5 Considerações finais

Observou-se, nas provas analisadas, que quando possuíam uma maior variedade de gêneros textuais, os discentes obtinham um maior índice de rendimento.

A partir disso, notou-se que a estrutura das provas que apresentavam mais gêneros textuais influenciava de modo significativo o rendimento dos estudantes, possivelmente porque a variedade de textos possibilita melhor compreensão do conteúdo abordado.

Referências

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M.A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino médio:* orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002a.

CRONBACH, L. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*. n.64, p. 672-683, 1963.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez: autores associados, (Coleção polêmica do nosso tempo), v: 25, 1987.

HAYDT, R. C. Avaliação: Conceitos e Princípios. In: *Avaliação do processo ensino aprendizagem.* São Paulo: Ática, p.7-16. 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHNEUWLY, DOLZ E HALLER. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização Roxone Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercados de letras, 2004.

SILVA, C. da S.; MARUYAMA, J. A.; OLIVEIRA, L. A. de O.; OLIVEIRA, O. M. M. de F.O Saber Experiencial na Formação Inicial de Professores a Partir das Atividades de Iniciação à Docência no Subprojeto de Química do PIBID da Unesp de Araraquara. *Química Nova na Escola*, v. 34, n 4, p. 189-200, 2012.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, v.5, n.1, 19-25, 1971.

TRIVELLATO, J.; TRIVELLATO, S.; MOTOKAME, M.; LISBOA, J. F.; KANTOR, C. *Ciências, Natureza Cotidiano*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2012.

TYLER, R.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Valandro. Porto alegre: Globo, 1974.

VIANNA, H.M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, v.12. p. 07-24, 1995.

ISBN: 978-85-8126-090-7

OS EFEITOS NOS INDICADORES EDUCACIONAIS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GABRIEL BEZERRA DE MORAIS – FARIAS BRITO – CEARÁ – BRASIL

LOURENÇO, Devanio Fideles
Licenciado em Biologia e Especialista em Ecologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, Ceará, Brasil. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: devaniofideles@yahoo.com.br

VENÂNCIO, Reginaldo de Sousa
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, Ceará, Brasil. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. E-mail: professorvenancio101@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho apresenta como temáticas a contextualização e a interdisciplinaridade, investigando se estas práticas aplicadas ao currículo da Escola de Ensino Médio Gabriel Bezerra de Morais estão influenciando os indicadores desta escola. Está estruturado de modo a possibilitar a reflexão ação sobre problemas e avanços no tratamento dos conteúdos curriculares e ações da escola voltadas para estas perspectivas. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico enfocando o assunto, tendo como objetivo principal possibilitar a reflexão sobre a legislação, políticas e programas de incentivo educacional com relação ao assunto aqui abordado, através da leitura de documentos que regulamentam o funcionamento da Educação Básica (PCN, DCNEM, Referenciais Curriculares Básicos, Escola Viva, etc.), além de pesquisas em páginas da Internet. A partir das informações obtidas na pesquisa bibliográfica, foram feitas as devidas análises com relação à aplicação da contextualização e da interdisciplinaridade no Currículo da Escola, visando identificar se o corpo docente utiliza ou não estes pressupostos no dia a dia do processo ensino -aprendizagem. Diante do diagnóstico apresentado, foi estabe-

lecida uma comparação entre a prática da escola e os principais indicadores de aprendizagem, fazendo um paralelo entre o esperado e o alcançado. Ao final, encontram-se enfatizadas sugestões para que a escola norteie suas ações, no intuito de buscar alcançar os resultados esperados, com a aplicação destes pressupostos metodológicos tão enfatizados na legislação e pelos pensadores / estudiosos do assunto.
Palavras-chave: Currículo. Ensino. Indicadores de aprendizagem.

ABSTRACT

This work shows how the themes of context and applied to interdisciplinary curriculum of High School Gabriel Bezerra de Morais are influencing the indicators of this school. It is structured to enable the reflection-action on problems and advances in the treatment of curricula and school actions to this outlook. For this, it conducted a literature review focusing on the subject, with the main objective to allow consideration of legislation, policies and educational incentive programs with respect to the subject addressed here by reading documents governing the operation of Basic Education (NCP, DCNEM, Benchmarks Basic Curriculum, Living School, etc.), as well as research on websites. From the information obtained in the literature, the appropriate analyzes have been made regarding the application of contextualization and interdisciplinarity in the curriculum of the School, to identify if the faculty uses or not these assumptions on a day-to-day teaching-learning process. Before the diagnosis presented a comparison between the practice of school with the main indicators of learning was established, drawing a parallel between the expected and achieved. In the end, it is emphasized suggestions for the school norteie their actions in order to seek to achieve the expected results with the application of these methodological assumptions as emphasized in legislation and by thinkers / scholars of the subject.
Key-words: Curriculum. Education. Learning indicators.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Resumen
Este trabajo muestra cómo los temas de contexto y aplicadas al currículo interdisciplinario de la Escuela Secundaria Gabriel Bezerra de Morais están influyendo en los indicadores de esta escuela. Está estructurado para permitir la reflexión-acción sobre los problemas y los avances en el tratamiento de las acciones de los planes de estudio y de la escuela a esta perspectiva. Para ello, se llevó a cabo una revisión de la literatura se centra en el tema, con el objetivo principal de permitir el examen de la legislación, las políticas y los programas de incentivos de educación con respecto al tema tratado aquí por la lectura de los documentos que rigen la operación de la Educación Básica (NCP, DCNEM, Benchmarks Currículo Básico, Escuela de Vida, etc.), así como la investigación en los sitios web. A partir de la información obtenida en la literatura, se han realizado los análisis pertinentes sobre la aplicación de la contextualización y la interdisciplinariedad en el plan de estudios de la Escuela, para identificar si el docente utiliza o no estos supuestos en un proceso de enseñanza-aprendizaje del día a día . Antes del diagnóstico presentó una comparación entre la práctica de la escuela con los principales indicadores de aprendizaje se estableció, trazando un paralelo entre lo esperado y logrado. Al final, se hace hincapié en las sugerencias para la escuela norteie sus acciones con el fin de tratar de lograr los resultados esperados con la aplicación de estos supuestos metodológicos como se destaca en la legislación y por pensadores / los estudiosos del tema.
Palabras clave: Currículo. Educación. Aprender indicadores.

1 Introdução

O período de 1990 – 2000 marca a época em que a educação nacional estava sofrendo uma grande mudança, mais especificamente, o Ensino Médio. Pode-se destacar como principais pontos que marcaram essa tendência de mudança a plena implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), impulsionada com a implementação do Plano Decenal de Educação, que tinha como objetivo principal implantar as diretrizes propostas por esta Lei. Este período de mudanças é caracterizado também pela implantação dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e, consequentemente, da Reforma Curricular do Ensino Médio. Outro ponto marcante deste período, foi a implantação do FUNDEF, que também emitiu reflexos no funcionamento do Ensino Médio, culminando com a sua substituição pelo FUNDEB (principal fonte de financiamento da Educação Básica nos dias atuais).

A partir de então, observa-se que o sistema educacional do país começou a viver uma nova fase. Todas as atenções se voltaram para uma nova proposta de trabalho dentro das escolas. Toda uma bibliografia passou a ser produzida enfatizando essa nova proposta curricular. Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) começaram a incentivar essas "mudanças". Tanto os PCNEM como as DCNEM propõem uma escola diferente, uma escola onde o aluno construa sua própria aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, da interação do conhecimento construído através da observação do seu próprio ambiente (ênfase dada à aplicação da contextualização do currículo no processo ensino-aprendiza-

ISBN: 978-85-8126-090-7

gem). Também propiciam a interação da aprendizagem produzida sistematicamente, sendo propiciada pela correlação do conhecimento produzido com a interação das diversas disciplinas do currículo (ênfase dada à aplicação da interdisciplinaridade do currículo). Desta forma, deixa de lado a produção de conhecimentos isolados, enfatizados em disciplinas estanques, sem nenhuma correlação com as outras disciplinas e com o contexto onde está sendo produzido.

Para que tal proposta realmente fosse implantada na rotina das escolas, sentia-se a necessidade de uma preparação e envolvimento do corpo docente. Foi aí que começaram a aparecer os cursos de formação continuada. Visando a atender o que versa a atual LDB e diretrizes induzidas pela mesma, com a implantação das Áreas do Conhecimento, estas formações introduziram a expressão CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO. A partir de então, percebe-se a necessidade que a escola tinha de fazer valer o princípio do "Aprender a Aprender", um dos três pilares da educação, e que a aplicação da contextualização, assim como da interdisciplinaridade nos currículos escolares, era o caminho para fazer valer este princípio. Uma forma de observar a efetividade ou não desta aplicação é a realização de análises dos indicadores de aprendizagem internos e externos das escolas, foco principal para consolidação das conclusões apresentadas aqui nesta pesquisa. É importante ressaltar que o emprego da Contextualização do Currículo anda de mãos dadas com a aplicação da Interdisciplinaridade.

Nos dias atuais, percebe-se que a aplicação da contextualização do currículo tem sido o foco pedagógico para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem dentro das escolas. Tomando como referência a Escola de Ensino Médio Gabriel Bezerra de Morais, foi realizada esta pesquisa, no intuito de identi-

ficar a influência da contextualização / interdisciplinaridade nos resultados de aprendizagem desta instituição.

2 Referencial teórico

2.1 Embasamento legal

Os gestores escolares, na atualidade, estão diante de um desafio do qual não podem fugir: o de buscar melhorias, em todos os sentidos, para que a escola alcance os índices educacionais estabelecidos como metas pelos órgãos superiores e pela própria unidade escolar. Diante de tal afirmação, chegamos a outra: é consenso que o setor pedagógico é a alma da Escola e, portanto, deve-se considerar que este setor seja o foco principal das ações a serem implementadas buscando melhorar esses índices.

O documento Escola Viva – Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio – Quinto Ciclo (BRASIL, 2000, p. 18-19), faz referência à concepção de ensino e de envolvimento de seus agentes como essência para a formação do sujeito ativo e participativo.

Ainda no documento Escola Viva, encontramos a noção de que a ação educativa do Ensino Médio no Estado do Ceará sofreu um redirecionamento e, deste modo, está orientada numa visão e concepção global de interdisciplinaridade do currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença no ser humano. Neste sentido, sobressaem-se "a valorização das experiências dos alunos, a convicção de que buscar o caminho do aprender é sinônimo de ação docente inteligente, o reconhecimento da importância da construção da autonomia dos alunos como elemento fundamental no seu desenvolvimento global."(BRASIL, 2000, p. 20).

Além da defesa de uma proposta interdisciplinar para o currículo, é imprescindível que também seja privilegiada a in-

ISBN: 978-85-8126-090-7

serção da contextualização ao currículo escolar. Nesse sentido, a noção de contextualização deixa de ser ditada por tradições externas e mesmo estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os estudantes identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. "Para que a contextualização seja de fato alcançada, devemos nos desvencilhar das amarras ditadas pela tradição e repensar as noções de conteúdo curricular." (BRASIL, 2002, p. 22).

Em termos gerais, a contextualização no ensino de ciências abarca competências de inserção da ciência e de suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural, e o reconhecimento e discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2002, p. 32).

1. A natural relação entre interdisciplinaridade e contexto pode levar à conclusão apressada de que seria mais difícil a presença do contexto no aprendizado de uma única disciplina. O fato de o contexto ser usualmente transdisciplinar não dificulta seu tratamento em cada disciplina. Isso deveria ser objeto de atenção na preparação para o ensino, por exemplo, ao se sistematizarem e organizarem os temas, em torno dos quais se conduz o aprendizado disciplinar, a que chamamos de temas estruturadores do ensino. (BRASIL, 2002, p. 32).
2. A perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa, necessariamente, de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina. (BRASIL, 2002, p.17)

> "A ideia que preside a concepção de temas estruturadores do processo de ensino é essa: apresentar os conhecimentos disciplinares no contexto, já associados a habilidades e competências específicas ou gerais."(BRASIL, 2002, p. 16).

De acordo com a LDB (Lei Nº 9394/96), na concretização de conteúdos em situações mais próximas do aluno da escola média, devem ser incluídas, também, as do contexto do trabalho e do exercício da cidadania, passando a integrarem o currículo como um todo. Para dar significado às aprendizagens da escola média, o contexto do trabalho se torna, portanto imprescindível, "enquanto campo de proporções para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias." (BRASIL,1998, p. 43).

Para ilustrar, nada mais oportuno do que ressaltar o significado, segundo Vigotsky, de que "aprender é transitar entre a experiência espontânea, o conhecimento sistemático deliberado e a experiência espontânea revisitada". (BRASIL,1998, p. 49).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania.

Paulo Freire (1996), em seu livro Pedagogia da Autonomia, anterior a publicação da atual LDB, traz ideias relacionadas ao homem enquanto sujeito capaz de agir e interagir com o meio, modificando-o e, para tal, atua pratica e subjetivamente, mantendo um diálogo entre o conhecimento e a experiência.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo,

ISBN: 978-85-8126-090-7

por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 77)

De acordo com Maria Edmir Maranhão, a contextualização do conteúdo traz importância ao cotidiano do aluno, mostra que aquilo que se aprende, em sala de aula, tem aplicação prática em nossas vidas e permite ao aluno sentir que o saber não é apenas acúmulo de conhecimentos técnico-científicos, mas sim uma ferramenta que os prepara para enfrentar o mundo, permitindo-lhe, então, resolver situações até então desconhecidas.

2.1 Contextualização, interdisciplinaridade e avaliação

Repensar o Currículo também significa repensar a Avaliação. Neste sentido, é importante destacar a importância que as avaliações externas vêm exercendo nesta perspectiva, levando, assim, cada escola, a incorporar essa nova forma de avaliar, utilizando-se dos preceitos da interdisciplinaridade e da contextualização. Um exemplo claro de aplicação desta maneira interdisciplinar e contextual de se desenvolver a avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A proposição do tema da prova nunca se dá de forma estanque ou descontextualizada, ou seja, as questões propostas pelo ENEM levam o aluno a exercitar seu pensamento crítico, a estabelecer correlações entre as várias disciplinas do currículo (aplicação da interdisciplinaridade) e a chegar às repostas considerando o contexto em que a situação-problema está inserida (contextualização). A exemplo do ENEM, no nosso estado tem o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) que, apesar de ser uma avaliação mais restrita, desenvolve-se também nos mesmos

moldes, principalmente no que diz respeito à contextualização e interdisciplinaridade.

3 Procedimentos metodológicos

O universo considerado para esta pesquisa é a Escola de Ensino Médio Gabriel Bezerra de Morais, pertencente à rede estadual de ensino do Ceará. Esta escola se localiza no município de Farias Brito, situado a 320 m de altitude, latitude sul 6° 55' 51" e longitude Oeste 39° 33' 57", limitando-se, ao norte, com Cariús, ao sul, com Crato, Nova Olinda e Altaneira, a leste, com Várzea Alegre e Caririaçu e a oeste, com Assaré e Tarrafas. Farias Brito se situa na Microrregião de Caririaçu, formada pelos municípios de Altaneira, Caririaçu, Granjeiro e Farias Brito. O município dista de Fortaleza 475 km. Sua área total é de 503,574 km^2, com uma população de 19.007, segundo o censo demográfico de 2010. A sede da escola fica no distrito da cidade, com uma extensão de matrícula localizada no distrito de Cariutaba, que dista, aproximadamente, dezoito quilômetros da sede.

A partir das informações obtidas através do referencial teórico, será feita uma análise da real situação da escola com relação à aplicação da contextualização do Currículo, através de um questionário aplicado junto à Coordenação Pedagógica (Tabela 1) e, por final, será feita a análise dos indicadores de aprendizagem da escola, considerando, principalmente, os resultados das avaliações externas (ENEM e SPAECE), além de alguns indicadores internos. Esta análise será feita com o intuito de observar a eficácia da aplicação da contextualização / interdisciplinaridade nos indicadores de aprendizagem da escola.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 1 – Questionário aplicado à Coordenação Escolar

– Como é estruturada a Proposta Pedagógica da Escola?
– Nesta proposta se encontram enfatizados os preceitos de contextualização e interdisciplinaridade? Caso afirmativo, justifique.
– Como é feita a contextualização do currículo nesta Unidade Escolar?
– Como é aplicada a interdisciplinaridade aos conteúdos nesta Unidade Escolar?
– A escola disponibiliza para os professores subsídios para que ambos os preceitos sejam bem aplicados? Justifique.
– Você considera que estes preceitos são aplicados a contento? Justifique sua resposta?
– Como você analisa a relação da aplicação da contextualização / interdisciplinaridade com os resultados de aprendizagem da escola? Faça um comentário a respeito?
– A escola dispõe de dados concretos que possibilitem visualizar esta relação? Caso afirmativo, cite quais?

4 Resultados e discussões

Junto à Coordenação Escolar foram coletadas as seguintes afirmações:

A proposta pedagógica da escola está estruturada no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), produzido de acordo com o que versa a legislação vigente (LDB, PCN, DCNEM, Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI etc), além das diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

Os preceitos de contextualização e interdisciplinaridade do currículo se encontram bem evidentes na proposta, já que a base principal da mesma são os PCN, as DCNEM e o PROEMI (projeto-piloto desenvolvido na escola através do Jovem de Futuro), através do qual foram implantadas várias atividades pedagógicas permanentes que entrelaçam as diversas disciplinas do currículo, explorando as ferramentas educacionais de que a escola dispõe.

A escola sempre se preocupou com aplicação da contextualização e da interdisciplinaridade ao seu currículo, porém, com

a implantação, no ano de 2013, do PROEMI/JF, estes preceitos passaram a ser mais enfocados.

O PROEMI/JF é todo estruturado em uma proposta contextualizada e interdisciplinar, induzindo a equipe pedagógica a realizar aulas e atividades mais dinâmicas através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares. Seguem exemplos desta aplicação: o projeto Transformarte, desenvolvido na área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura), com os alunos do 1ª série, através do qual são levados a estudar as obras literárias e os autores, relacionando-os também com fatos históricos que marcaram as escolas literárias. Na culminância do projeto são reproduzidas as obras, através de peças teatrais, dança, música, na quadra da escola, momento em que os alunos do 2ª e 3ª séries assistem a uma aula dinâmica apresentada pelos alunos envolvidos no projeto; o projeto Noite de Talentos, que trabalha a Língua Estrangeira através da Música – os alunos passam todo o ano estudando letras de músicas e a culminância do projeto é feita com um show de talentos; o projeto Pelos Caminhos do Corpo Humano, desenvolvido pelo Laboratório de Ciências, através do qual os alunos realizam aulas teóricas no laboratório e vão a campo para realizarem pesquisas na comunidade onde a escola se localiza e, de posse dos dados, estabelecem relações, à luz do referencial teórico, e apresentam os resultados para toda a comunidade escolar, além de feiras locais e regionais de ciências; o projeto "Preto no Branco, Branco no Preto", desenvolvido pelo grupo de professores de Ciências Humanas que busca tratar de questões e cooperação étnico, racial e cultural dos descendentes africanos para a formação de uma cultura afrodescendente; gincana ambiental, que promove uma competição entre os alunos, realizando tarefas que visam à preservação do

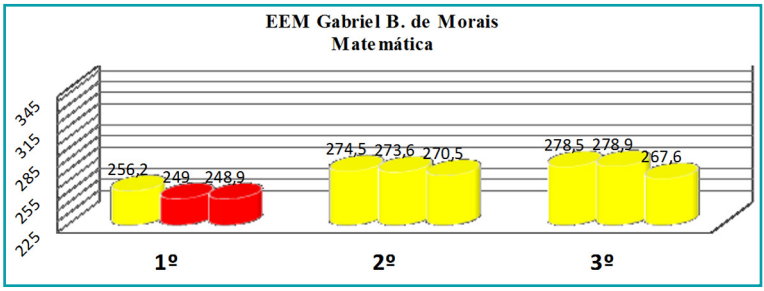
ISBN: 978-85-8126-090-7

meio ambiente, começando pela própria escola; realização de aulas de campo, utilização de ferramentas pedagógicas como equipamentos audiovisuais, laboratório de ciências, laboratório de informática, centro de multimeios etc, evidenciando, assim, que a escola oferece subsídios para a aplicação destes preceitos. Vale ressaltar que todos esses projetos são permanentes, acontecendo todos os anos.

A aplicação da interdisciplinaridade e da contextualização tem sido uma prática diária no fazer pedagógico da escola. Tudo é estruturado a partir do planejamento: semanalmente é feito por áreas do conhecimento, momento em que os professores direcionam as atividades visando, principalmente, à realização de ações interdisciplinares e contextualizadas, procurando desenvolver principalmente o plano de ação do PROEMI/JF previamente elaborado, montado com esta visão interdisciplinar e contextualizada.

Apesar de toda a ação contextualizada e interdisciplinar, os reflexos no rendimento da aprendizagem dos alunos ainda estão distantes do esperado, tanto a nível interno como externo. Quando foi implantado o PROEMI/JF, a comunidade escolar foi conscientizada de que, no período de três anos, a partir de 2013, tinha como meta aumentar em 25 (vinte e cinco pontos) a sua proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, tomando como linha de base a proficiência destas disciplinas nas turmas da 3ª série, de 2012. Ao final de 2014, segundo ano deste ciclo, percebe-se que esta meta ainda está longe de ser alcançada (Figura 1). Observa-se, também, que as proficiências da escola no ENEM ainda estão muito deficientes (Tabela 2), e que os resultados internos precisam melhorar consideravelmente (Tabela 3).

Figura 1 – Resultados históricos por série das proficiências do SPAECE (2012, 2013 e 2014)



Fonte: Coordenação Escolar

Tabela 2 – Proficiências da escola no ENEM em 2014

Média da escola (provas objetivas)	Média da escola (linaguagens)	Média da escola (matemática)	Média da escola (ciências da natureza)	Média da escola (ciências humanas)	Média da escola (redação)
464,15	469,37	428,56	454,75	503,91	376,11

Fonte: Coordenação Escolar

Tabela 3 – Histórico dos indicadores internos nos últimos anos (2012, 2013 e 2014)

2012			
MATRÍCULA FINAL	**APROVAÇÃO GERAL**	**REPROVAÇÃO**	**ABANDONO**
587	515	35	37
%	87,74%	5,96%	6,30%
2013			
MATRÍCULA FINAL	**APROVAÇÃO GERAL**	**REPROVAÇÃO**	**ABANDONO**
553	469	31	53
%	84,8%	5,6%	9,6%
2014			
MATRÍCULA FINAL	**APROVAÇÃO GERAL**	**REPROVAÇÃO**	**ABANDONO**
482	396	31	55
%	82,2%	6,4%	11,4%

Fonte: Secretaria Escolar

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Considerações finais

Diante das ideias anteriormente apresentadas sobre currículo e das modificações da proposta curricular, direcionadas a partir da implantação da legislação vigente, a EEM Gabriel Bezerra de Morais vem procurando se adequar a estas concepções de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à temática abordada nesta pesquisa, diante do observado, considera-se que a escola tem procurado fazer a sua parte, porém, também se observa que existe uma lacuna entre o realizado e o esperado, pois, os reflexos positivos esperados nos indicadores educacionais da escola, tanto externos como internos, ainda não estão evidenciados.

Sendo assim, sugere-se para a Unidade de Ensino que se faça uma análise desta lacuna que existe entre a prática pedagógica e os resultados de aprendizagem, procurando identificar os possíveis fatores determinantes para que os indicadores de aprendizagem não se apresentem da forma como se espera.

Referências

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio** – volume 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio** – volume 3. Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **PCN+ Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **PCN+ Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **PCN+ Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Síntese das Orientações Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Disponível em: < http://www.cursos.caedufjf.net.>. Acesso em: 22 mai. 2010.

_____. **Síntese das Orientações Curriculares Nacionais** – Literatura. Disponível em: http://www.cursos.caedufjf.net>. Acesso em: 22 mai. 2010.

_____. Escola Viva. **Referenciais Curriculares Básicos** – Ensino Médio. Fortaleza, Dezembro de 2000.

CAED. **Biologia para quem, para quê e por quê?** Disponível em: <http://www.cursos.caedufjf.net>. Acesso em: 22 mai. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

MARANHÃO, Maria Edmir. **A Importância da Interdisciplinaridade e Contextualização**. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 22 mai. 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Contextualização (verbete). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora,2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=55>. Acesso em: 18 ago. 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

MAPAS CONCEITUAIS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

SILVA, Jáderson Cavalcante da
Graduado em Matemática (IFCE). E-mail: jaderson19871@hotmail.com

SILVA, Jocyana Cavalcante da
Doutoranda em Avaliação Educacional (UFC). Mestre em Avaliação Educacional (UFC). Graduada em Educação Física (UFC). BOLSITA CAPES. E-mail: jocyanaef@gmail.com

TROMPIERI, Nicolino Filho
Doutor em Avaliação Educacional (UFC). Mestre em Avaliação Educacional (UFC). Graduado em Pedagogia (UFRJ). E-mail: trompieri@hotmail.com

BEZERRA JR., Antônio Valdenísio
Mestrando em Avaliação Educacional (UFC). Especialista em Direito Público (UVA). Bacharel em Direito (UFC). BOLSISTA FUNCAP. E-mail: antoniovaldenisio@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo mostrar a importância da construção dos mapas conceituais no ambiente escolar, destacando algumas observações e procedimentos metodológicos que envolvem essa prática pedagógica. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica que teve como suporte teórico central Novak (2010), Moreira (2012), Lima (2004) acerca dessa temática no ensino. Constatou-se que o mapa conceitual deve ser introduzido no planejamento escolar com objetivo e meta bem estabelecidos, de forma estratégica, para que essa ferramenta didática não perca suas efetivas potencialidades. Dessa forma, os mapas conceituais devem ser encarados como uma alternativa pedagógica dentre outras que existem para atingir contribuições favoráveis à aprendizagem dos estudantes, proporcionando-lhes o desenvolvimento de uma melhor comunicação, linguagem, autonomia e reflexão. Outro ponto interessante seria a contribuição de Senge (2006) acerca dos modelos mentais com enfoque estratégico para as organizações que visam alcançar um padrão de qualidade e daí efetivar um mapa conceitual como suporte na arquitetura das informações produzidas no meio escolar.

Palavras-chave: Mapa Conceitual. Aprendizagem. Ensino.

ABSTRACT

This study aimed to show the importance of conceptual maps' construction at the school environment, highlighting some observations and methodological procedures involving this pedagogical practice. This bibliographical research had Novak (2010), Moreira (2012), Lima (2004) as the central theoretical support for educational issue. Concept maps should have well established objective and goal, ie, strategically set in order to insert them in the school planning and ensure the real potential of this educational tool. Thus, concept maps make themselves an educational alternative to achieve favorable contributions to student's learning, providing them the development of better communication, language, autonomy and reflection. Another interesting point is Senge's (2006) contribution for mental models with a strategic approach to organizations that aim to achieve a quality standard, seen as a possibility to carry out conceptual maps as support to the information's architecture produced in schools.

Key-words: Concept Map. Learning. Teaching.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Os mapas conceituais são um recurso metodológico que pode ser aplicado no ambiente escolar para gerar construção de conhecimento. Suas estruturas hierárquicas, que podem ser elaboradas de maneira manual ou computacional, expressam um conjunto de conceitos organizados, permitindo que os educadores analisem, nas estruturas cognitivas dos alunos, os conhecimentos prévios, as abstrações, as reconfigurações de ideias e a autonomia.

Dessa forma, o professor, ao introduzir essa ferramenta didática, deve fazer da sua ação pedagógica uma articulação dos conceitos teóricos expressos pelos estudantes com a introdução de novos conhecimentos, ou seja, verificar aquilo que o aluno conhece com o que ele virá a aprender nos conteúdos curriculares de ensino, proporcionando-lhes uma forma mediadora e facilitadora na busca de construção de saberes.

Para atingir o propósito, a fim de apresentar as potencialidades que os mapas conceituais possuem no ensino, o trabalho se fundamentou numa pesquisa bibliográfica que consiste em reunir autores que abordam contribuições importantes nessa temática. Dentre eles, Moreira (1999, p.9-10), que chama atenção acerca dos fenômenos de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e contexto sociocultural, segundo Novak.

2 Procedimentos metodológicos

O artigo trata de uma pesquisa bibliográfica que aborda o uso dos mapas conceituais como uma possibilidade metodológica para o ensino e aprendizagem no ambiente escolar, buscando destacar algumas orientações e procedimentos que os professores

podem introduzir durante a prática pedagógica. Severino (2007) destaca que a pesquisa bibliográfica é:

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Isto para mostrar que os mapas conceituais são uma importante ferramenta ou instrumento didático que estimula a construção do conhecimento, possibilitando que o docente realize mediações e intervenções necessárias com os alunos durante o ensino, permitindo reflexões sobre determinados conceitos através de palavras-geradoras que, em si, trazem sentidos e significados diversos.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, em meio aos fenômenos que acontecem em sala de aula, teria um direcionamento e se firmaria um planejamento estratégico contextualizado/coerente com a realidade inserida e os conteúdos em si teriam algum sentido àquele que aprende – o aluno/estudante. Assim, a aprendizagem ganharia uma forma mais elaborada e significativa durante o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que tem como enfoque o que Davenport (1998) e Dias (2010) chamam de Arquitetura Informacional, uma das categorias que devem ser trabalhadas nos espaços pedagógicos ou institucionais aliadas à cultura, à tecnologia, à política, à avaliação, à estratégia e à equipe informacional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Resultados e discussões

Os Mapas Conceituais foram elaborados pelo educador americano Josep Novak, em 1972, e seus colaboradores da Universidade de Cornell nos Estados Unidos, onde ele conduziu um programa tomando como base, a princípio, os resultados das transcrições de entrevistas feitas com as crianças de seis a oito anos, buscando compreender as transformações cognitivas que se desenvolviam no processo de assimilação da aprendizagem. Conforme afirmam Novak e Canãs (2010):

Os mapas conceituais foram desenvolvidos em 1972, dentro do programa de pesquisa realizado por Novak na Universidade de Cornell, no qual ele buscou acompanhar e entender as mudanças na maneira como as crianças compreendiam a ciência. Ao longo desse estudo, os pesquisadores entrevistaram um grande número de crianças e tiveram dificuldade em identificar mudanças específicas na compreensão de conceitos científicos por parte delas apenas examinando entrevistas transcritas. (NOVAK e CANÃS, 2010, p.10).

Dessa forma, o método de transcrição tornou-se limitado e desapropriado para a realidade encontrada, principalmente por não conseguir compreender nas crianças a forma como ocorriam: a assimilação dos conhecimentos adquiridos, a construção dos saberes e as estruturas cognitivas que desenvolviam durante o processo de ensino e aprendizagem. Tal caso pode ser verificado nos escritos de Novak (2010):

> During the early 1970s our research program struggled with the problem of making records of what children know about a domain of knowledge before and after instruction. We tried every conceivable form of paper and pencil test and found that these poorly represented the children's knowledge. Interviewing children on how or

> why they selected their answers showed that many chose the right answer for the wrong reasons and most knew either more or less about the subject than the test question answers indicated. We moved to the use almost exclusively of interviews patterned after the work of Jean Piaget (Pines, Novak, Posner, & Vankirk, 1978), but then we were faced with numerous audiotapes or typed transcripts of these tapes. It was exceedingly difficult to analyze these records and find patterns or regularities that could help us understand how and why children were learning or failing to learn the new subject matter. (NOVAK, 2010, p.32).

Diante dessa circunstância, os pesquisadores, analisando e estudando a teoria cognitiva do psicólogo norte-americano, David Ausubel, para a aprendizagem significativa, buscou a solução para tal empreitada criando a ideia dos mapas conceituais. Conforme aponta Novak (2010):

> Working from Ausubel's (1963, 1968) theory of meaningful learning, we decided to examine interview transcripts for concept words and propositions given by the students, for these would indicate prior knowledge and post instruction knowledge. After trying several ways to organize the concept words and propositions, our research group came up with the idea of concept mapping. (NOVAK, 2010, p.32).

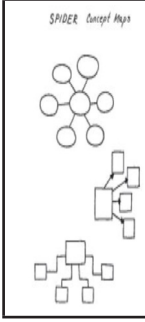
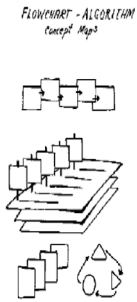
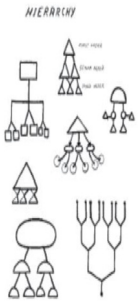
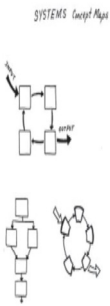
Assim, Moreira (2012) afirma que mapas conceituais são diagramas organizados e estruturados de modo a expor o conhecimento, classificando-os, muitas vezes, de maneira hierárquica (geral para o particular), conforme a compreensão cognitiva do idealizador, permitindo estabelecer relações de ideias representadas por conceitos chaves e proposições, indicando-as ou por meio de setas para dar um sentido de orientação ou linhas para fixar palavras. São aplicados para facilitar a aprendizagem dos conteúdos abordados. Nessa perspectiva, Moreira (2012) destaca:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> O importante é que o mapa seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino. Por exemplo, se o indivíduo que faz um mapa, seja ele, digamos, professor ou aluno, une dois conceitos, através de uma linha, ele deve ser capaz de explicar o significado da relação que vê entre esses conceitos. (MOREIRA, 2012, p.2).

Lima (2004, p.137-138), por sua vez, mostra que os mapas conceituas podem ser representados, classificados e elaborados através de quatro tipos estruturais. São eles: 1) Mapa em formato de Teia de Aranha – o conceito central é fixado no centro do mapa e é irradiado para fora do mesmo; 2) Mapa em formato de Fluxograma – organiza os conceitos de forma linear; 3) Mapa em formato Hierárquico – o conceito mais importante localiza-se na parte superior ou inferior e os conceitos secundários vão sendo atribuídos em ordem sequencial de relevância; 4) Mapa em formato Conceitual – semelhante ao fluxograma, com a possibilidade de entrada e saída de conceitos. Conforme descreve a seguir o quadro 1:

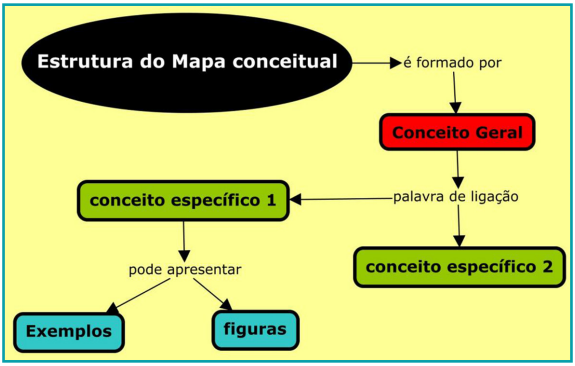
Quadro1 – Classificação Estrutural de Mapas Conceituais

Estrutura em Teia	Estrutura de Fluxograma	Estrutura Hierárquica	Estrutura Conceitual
			

Fonte: Lima, 2004.

Todos esses quatro mapas conceituais buscam estabelecer regularidades e hierarquia dos assuntos abordados. Sua construção física bidimensional (no plano) inicia-se, através de um conceito geral que expressa, de maneira ampla, o assunto tratado, em seguida, aplica-se palavra de ligação que complete o sentido amplo do que se procura, e, por fim, buscam-se conceitos específicos que tragam sentido para o conceito geral. Além disso, podem ser colocados exemplos e figuras que caracterizam os conceitos estipulados. Tudo isso deve apresentar uma harmonia dentro da lógica mental de quem o faz, permitindo descrever e dar significado em relação aos conceitos que foram expressos, tal como defendem os autores do construtivismo, dentre eles Piaget e Vigotsky, em relação aos estágios do desenvolvimento cognitivo; Galahue e Go Tani, em relação aos estágios de desenvolvimento motor que dão suporte à abordagem desenvolvimentista para o ensino da educação física; coletivo de autores que discute e apresenta, em relação à sistematização do conhecimento em ciclos na educação básica em relação aos conteúdos da educação física, por exemplo. Conforme exemplifica a descrição da figura 1.

Figura 1 – Exemplificação da estrutura do Mapa Conceitual



Fonte: Própria, 2015.

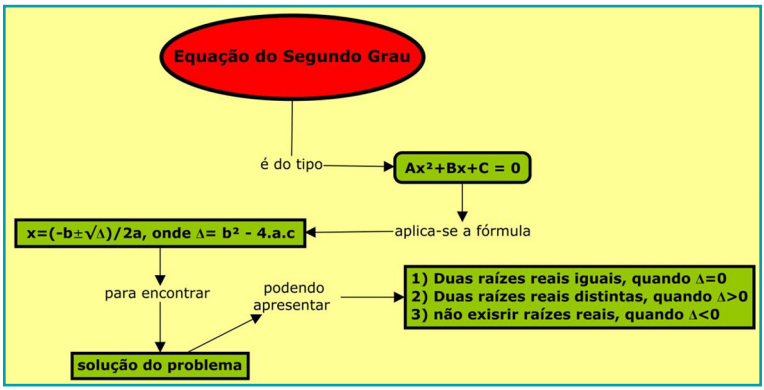
ISBN: 978-85-8126-090-7

Lima (2004) mostra que esses tipos de mapas conceituais estruturados apresentam diversos fins, podendo ser construídos:

> (a) para gerar ideias por meio do processo de brain storming (tempestade de idéias), a partir do qual são feitas uma compilação e análise das informações e o estabelecimento de relacionamentos para formação de outros conceitos; (b) para desenhar uma estrutura complexa de maneira mais amigável, facilitando a estruturação de textos, documentos, hipertextos/hipermídia e sites da Web; (c) para estruturar e comunicar ideias, com a apresentação de informações na forma gráfica; (d) para auxiliar no processo de aprendizagem, explicitando graficamente a integração de conhecimentos novos e antigos, por meio de comparação de conhecimentos já existentes com novos conhecimentos que vão sendo agregados a um determinado domínio do conhecimento, e (e) para auxiliar o entendimento ou diagnosticar uma má compreensão: através da forma gráfica é possível detectar e comparar ideias antagônicas. (LIMA, 2004, p.140).

Essa construção, no ambiente escolar, permite que o indivíduo seja estimulado a todo o momento, refletindo durante o processo de ensino e aprendizagem, expressando conceitos que sejam relevantes em sua percepção mental, seguindo uma sequência organizada, estruturada, e cronológica dos fatos abordados, ou seja, do mais geral (conceito gerador) para os específicos (ramificação do conceito gerador). Com essa estrutura o educador encontra uma práxis diagnóstica e formativa e ancora com sentido às categorias de Davenport (1998) e Dias (2010) no ambiente informacional, tomando um ensino-aprendizagem que desenvolva competências e habilidades significativas no educando. No exemplo da figura 2, abaixo, temos um mapa conceitual que ilustra esse tipo de procedimento no estudo de Equação do Segundo Grau, em se tratando do ensino de matemática.

Figura 2 – Mapa conceitual sobre Equação do Segundo Grau



Fonte: Própria, 2015.

Assim, Martins, Linhares e Reis (2009) oferecem uma ordenação desses tipos de procedimentos sequenciais que os professores podem executar no ambiente escolar para estimular a aprendizagem dos alunos por meio da criação de mapas conceituais, tomando como referência as ideias de Novak e Gowin. São elas:

> i. Inicialmente os alunos são incentivados a identificar alguns conceitos gerais e outros específicos relacionados a um texto, conteúdo ou experimento escolhido pelo professor;
>
> ii. Os conceitos principais poderão ser listados com a participação dos alunos e transferidos para o quadro;
>
> iii. De posse de uma lista de conceitos, providencia-se o rearranjo conceitual ordenado de cima para baixo, isto é, da maior à menor generalidade e inclusividade;
>
> iv. A partir desse rearranjo, monta-se o mapa com os conceitos ordenados e com a ajuda dos alunos organizam-se as ligações;
>
> v. Ao final da elaboração do mapa, pode-se sugerir a possibilidade de se refazer o mapa a fim de melhorar sua compreensão;

ISBN: 978-85-8126-090-7

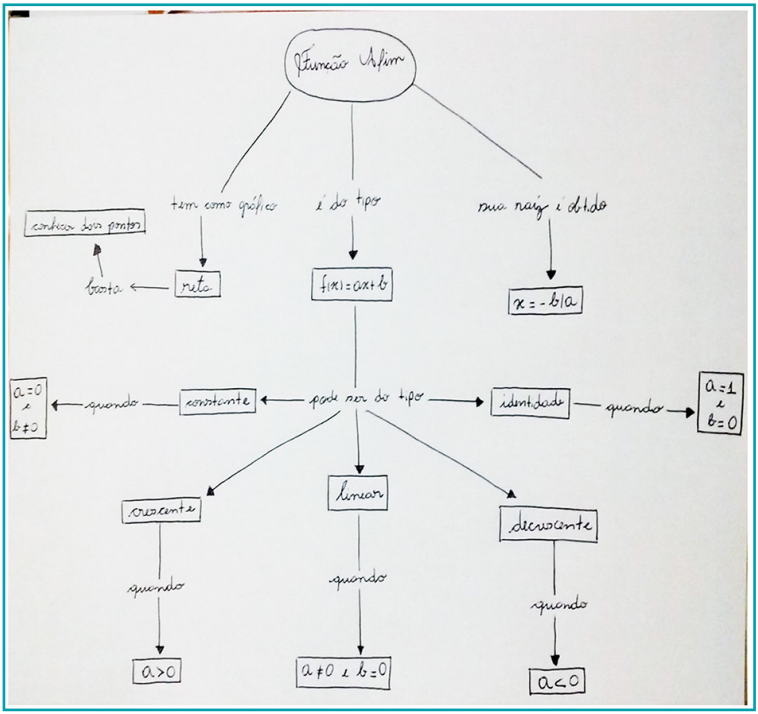
> vi. Uma possível pontuação pode ser atribuída ao mapa elaborado conjuntamente, baseada nos valores sugeridos por Novak (1981);
>
> vii. Após essa exemplificação realizada em conjunto, pode-se sugerir que os alunos elaborem seus próprios mapas conceituais;
>
> viii. Deve-se programar o tempo para que cada aluno apresente seu mapa para o restante da turma. (MARTINS, LINHARES E REIS, 2009, p.7).

Todos esses procedimentos didáticos podem ser realizados e executados por uma pessoa de maneira manual (figura 3) ou por meio do uso de tecnologias digitais que permitem a construção dos mapas conceituas. E, para além disso, o conhecimento dos conteúdos didáticos devem existir para o professor, que não poderá abrir mão da fase diagnóstica do ensino-aprendizagem, que também deve se apropriar de técnicas diversas (por exemplo, as múltiplas linguagens) para que as palavras-geradoras existentes nos mapas tenham sentido/significado para o educando. No que tange às novas tecnologias, O *CMap Tools*, por exemplo, é um *software* gratuito que promove/oportuniza esse tipo de elaboração/pensamento, conforme verifica-se na figura 4. Esse *software* foi desenvolvido pelo *Institute for Human Machine Cognition* (IHMC), na Florida, com orientações do diretor Dr. Alberto J. Cañas para essa finalidade.

Nesse sentido, os mapas conceituais, quando já estruturados e elaborados, apresentam grandes potencialidades para construção do conhecimento humano. Lima (2004, p.140) afirma que suas vantagens são: 1) definir uma ideia central; 2) apresentar um sentido para a interpretação dos fatos que sucederão em cada ideia; 3) facilitar a compreensão das ideias das palavras geradoras e suas ramificações; 4) apresentar uma visão do todo numa mesma página; 5) revisar o estudo para tornar mais fácil;

6) possibilitar a introdução de novas informações sem perder a essência do mapa; 7) proporcionar que as informações sejam interpretadas e analisadas de maneira distintas pelos usuários; 8) facilitar e compreender conhecimentos abstratos; 9) possibilitar verificar falhas e contradições, permitindo que haja uma reelaboração.

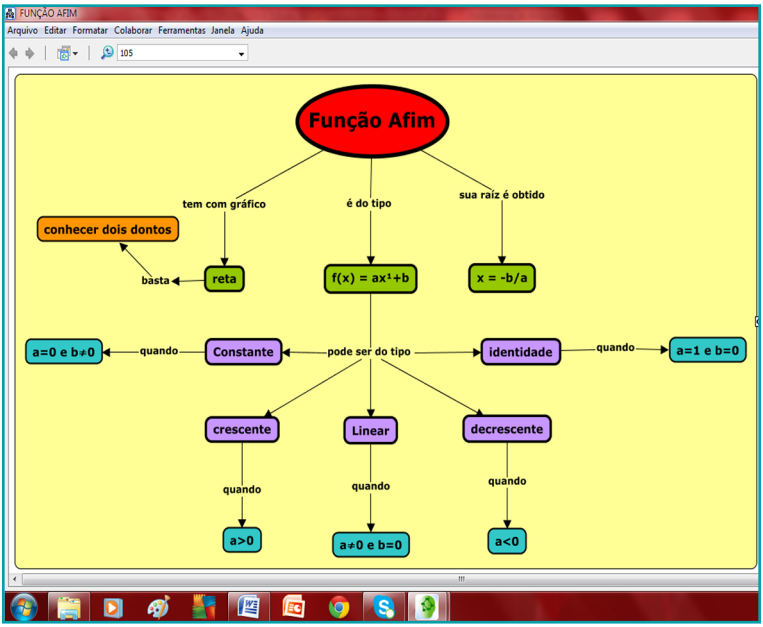
Figura 3 – Mapa conceitual feita de maneira manual



Fonte: Própria, 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Figura 4 – Mapa conceitual utilizando o *software CMap Tools*



Fonte: Própria, 2015.

Entretanto, Moreira, (1979); Moreira e Buchweitz, (1993, p.144) advertem que suas desvantagens são: 1) se o mapa conceitual não trouxer significado para o aluno, o mesmo poderá interpretá-lo somente como algo para ser memorizado; 2) o mapa conceitual pode ser visto como algo complexo ou confuso, dificultando a aprendizagem do estudante, dependendo da maneira como é estruturado, ou seja, é necessária a intervenção de um educador para mediar e orientar o discente; 3) o professor não deve entregar somente prontos e acabados as estruturas do mapa conceitual, pois as habilidades dos alunos poderão ser prejudicadas, ou seja, o intuito do mapa é permitir que os alunos possam construir e expressar suas ideias e saberes e o professor, por sua

vez, identificará as deficiências dos educandos e, assim, fazer as intervenções pedagógicas necessárias.

No entanto, tanto as vantagens como as desvantagens que se desenvolvem na construção dos mapas conceituais aparecerão no processo de ensino e aprendizagem, à medida que a prática do professor irá se processar no espaço escolar, ou seja, o docente deve refletir sobre com que finalidade ele quer empregar instrumento didático em sala de aula, deixando claros os objetivos gerais e específicos no planejamento escolar para que as verdadeiras potencialidades desse recurso não sejam prejudicadas. Atentar-se, pois, para essa estrutura metodológica ancorada nos autores citados, é mais uma sugestão para potencializar a construção do conhecimento e tratar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais verdadeira, isto é, afetiva (Luckesi, 2003).

4 Considerações finais

Através dos resultados da pesquisa, foi possível concluir que o mapa conceitual é um importante instrumento metodológico que os professores podem utilizar para a ação didática em sala de aula, atrelada ao suporte teórico trabalhado, contribuindo significativamente para o processo evolutivo do estudante/professor, pois desenvolve habilidades como: a reflexão, a autonomia e a construção dos saberes em sala de aula. O *feedback* é extremamente significativo.

Assim, os mapas conceituais permitem que os estudantes expressem suas abstrações e conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, possibilitando que os professores identifiquem as dificuldades e fragilidades que ocorrem durante o ensino e aprendizagem, propiciando possíveis intervenções necessárias para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, para que o profes-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sor trabalhe os mapas, é necessário que realmente conheça e domine os conteúdos trabalhados. Não adianta estimular a criação de um mapa conceitual sobre doenças sexualmente transmissíveis e conversar com os alunos sobre tal temática se o professor "não conhece de fato" ou "não estudou sobre o assunto".

Referências

DAVEPORT, T. *A ecologia da informação*. São Paulo: Futura, 1998.

DIAS, J.C.S. *Estudo Avaliativo de dois cursos de Educação Física no Município de Fortaleza via teoria da gestão da informação e do conhecimento.* Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Repositório Institucional, UFC, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3113>. Acesso: 20 jun.2015.

LIMA, G. Â. B. Mapa Conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos. *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, v.9, n.2, p.134-145, 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/355>. Acesso em: 23 jun. 2015.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

MARTINS, R. L. C; LINHARES, M. P; REIS, E. M. Mapas conceituais como instrumento de avaliação e aprendizagem de conceitos físicos sobre mecânica do voo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. V. 9, Nº.1, 2009. Disponível em:<http://pt.scribd.com/doc/259355536/36-133-1-PB#scribd >. Acesso em: 23 jun. 2015.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa.* Editora UnB, 1999, p.9-10.

_____. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. *Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística*. N° 23. 2012. Disponível em:<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf >. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____; BUCHWEITZ, B. *Novas estratégias de ensino e aprendizagem:* os mapas conceituais e o Vê epistemológico. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, p.114, 1993.

NOVAK, J. D.; CANÃ , A. J. *A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29 jan.-jun. 2010. Tradução de "The theory underlying concept maps and how to construct and use them", 1998. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1298>. Traduzido com a autorização dos autores. Tradução de Luis Fernando Cerri (PPGE/UEPG), com revisão técnica de Fabiano Morais. Acesso em: 23 jun. 2015.

NOVAK, J. D. *Learning, Creating, and Using Knowledge*: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. 2nd ed. New York: Routledge; 2010. Disponível em: <https://goo.gl/XGvvIW>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SENGE, P. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Cientifico*. 23. ed, São Paulo: Cortez, 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS, PROCESSOS E RESULTADOS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DONA LUIZA TIMBÓ

LUZ, Joaquim Weksslei Veras da
Especialista em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar. Professor da Rede Pública Estadual do Ceará na Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó.
E-mail: weksslei@hotmail.com

RESUMO

A pretensão do presente trabalho foi refletir sobre o processo de planejamento, relacionando-o ao processo avaliativo. A pesquisa analisou os processos de planejamento da Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó, acompanhando a execução dos referidos planos, periodicidade das ações planejadas e seu processo de elaboração e ajustes (dados referências para o planejamento), e investigou os processos de avaliação da instituição, seu grau de transparência frente aos objetivos propostos no planejamento, os mecanismos de avaliação e a relação entre o planejado e o avaliado. Como resultado, verificou-se que a avaliação das atividades escolares ainda não é utilizada para adequar e inovar a ação pedagógica, uma vez que os professores as utilizam apenas para fins classificatórios e não como diagnóstico que levem a uma mudança da prática docente. A pesquisa buscou discutir questões importantes sobre a avaliação escolar que deve considerar todo o processo planejado, consolidado-se assim, em uma avaliação contínua e formativa.

Palavras-chave: Planejamento. Avaliação. Resultados.

Abstract

The intention of this work was to reflect on the planning process relating to the evaluation process. The research analyzed the planning of High School Dona Luiza Timbó, following the implementation of these plans, timing of planned actions and their development process and adjustments (data references for planning), and investigated the evaluation processes of the institution, its degree of transparency compared to the objectives proposed in the planning, evaluation mechanisms and the relationship between planned and evaluated. As a result, it was found that the evaluation of school activities is still not used to adapt and innovate pedagogical action, since teachers use them for classification purposes only and not as a diagnosis that lead to a change in teaching practice. The research sought to discuss important issues about school assessment should consider all the planned process, if well-consolidated, in a continuous and formative assessment.

Keywords: Planning. Evaluation. Results.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O ato de planejar é inerente à tarefa de ensinar. Todo e qualquer processo educacional deve ser planejado, discutido, e, a partir disso, almejar um ponto de chegada, definir os caminhos, as decisões a serem tomadas. Planejar pode ser uma tarefa individual, mas no espaço escolar, o processo de planejamento deve ser coletivo, pois o objetivo maior não é do professor, e sim da instituição escolar.

Planejar deve ser uma ação constante na educação, não deve ser feito como obrigação e nem burocracia, mas como um processo de organização da aprendizagem, e avaliar essa aprendizagem é preciso.

Ao processo educativo é imprescindível o planejamento e a avaliação. Avaliar sempre deve fazer parte da vida do ser humano, pois diversas decisões são tomadas, e saber se essas decisões são acertadas ou não é resultado da avaliação das ações praticadas cotidianamente, o que nos leva ao contínuo aprendizado.

Ao apresentar o tema "Planejamento e Avaliação Escolar", o presente texto tem por finalidade levar à reflexão acerca do processo de planejamento, relacionando-o ao processo avaliativo. O texto pretende, como objetivo geral, resgatar a importância do planejamento em toda e qualquer ação, principalmente na ação docente, e reforçar que o processo avaliativo deve ser reflexo das ações planejadas.

Para desenvolver o estudo, foi eleita a Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó como *lócus* da pesquisa, que pretende analisar os processos de planejamento da escola, o acompanhamento da execução dos referidos planos, periodicidade das ações planejadas e seu processo de elaboração e ajustes (dados referências para o planejamento), e investigará os processos de avaliação na instituição, seu grau de transparência frente aos ob-

jetivos propostos no planejamento, os mecanismos de avaliação e a relação entre o planejado e o avaliado.

Neste sentido, a principal indagação que norteia esta pesquisa é a seguinte: Os resultados de desempenho da Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó refletem os processos e práticas de planejamento?

Buscar respostas a essa questão é o principal objetivo, e a partir disso, como objetivos específicos, tentaremos compreender o processo de planejamento da Escola de Ensino Médio Luiza Timbó, seus fundamentos e suas práticas para, posteriormente, correlacionar o planejado pelo grupo de professores e o executado, considerando o processo de avaliação da aprendizagem e os resultados da escola.

De forma mais específica, buscaremos analisar os processos, periodicidade e ajustes do planejamento escolar; refletir sobre os processos de avaliação, seus reais objetivos e mecanismos; e buscaremos, com os docentes, correlacionar os processos de planejamento aos processos de avaliação da escola.

O texto apresentado neste trabalho propõe uma reflexão diante da ação, discutindo o planejamento como prática coletiva e não somente individual, considerando as possibilidades de avaliação que reflitam as propostas planejadas.

O presente trabalho utilizou a metodologia de pesquisa aplicada, com uma abordagem investigativa de dados qualitativos. Inicialmente, subsidiar a pesquisa com bibliografia específica para aprofundamento e embasamento no tema em questão e em segundo momento, a realização de análise de planos mensais e semanais dos professores, das avaliações internas realizadas na Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó, e a aplicação de questionários com os professores para análise e entendimento do trabalho realizado, concernente ao tema em estudo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 O ato de planejar na escola: fundamentos e processos

O planejamento é uma ação inerente ao cotidiano. Diariamente o homem planeja, por mais simples que seja a ação. Ao levantar pela manhã e pensar nas ações do dia, o planejar já está em operação. Muitas pessoas possuem um plano elaborado informalmente, plano esse que direciona todas as ações do dia. Marcar hora para acordar, escovar os dentes, tomar banho, vestir-se, tomar café da manhã, ler o jornal e ir ao trabalho são exemplos básicos de um plano informal.

Para que o planejamento seja executável, devem-se considerar todos os fatores, internos e externos, ao ambiente de realização. Considerar as intempéries deve ser um dos cuidados a ser tomado, pois a flexibilidade é um importante fator na garantia do sucesso. A rigidez pode atrapalhar qualquer planejamento. Imaginemos que na sequência do plano informal citado anteriormente, o individuo tenha marcado para acordar às seis horas, porém há um atraso de meia hora. O que fazer? Seguir os mesmos passos refletiria em um atraso no final das atividades realizadas, porém, a saída seria não realizar a leitura do jornal naquele dia. Um exemplo simples que demonstra a necessidade e importância da flexibilidade em qualquer tipo de planejamento.

Toda e qualquer pessoa é dotada da capacidade de planejar, pois "esta é uma tarefa da pessoa, da simples e da analfabeta, ou do letrado, do sábio, do cientista, do técnico, do especialista". (Menegolla e Sant´Anna, 2010, p. 14).

Ao planejar, devemos considerar aquilo que realmente será executado. Há aqueles que elaboram planos bem detalhados, com metas a serem alcançadas, metodologias, objetivos e recursos, porém há aqueles que pouco se preocupam com esses detalhes, mas consideram o principal a ser pensado: onde que-

remos chegar com isso? Esta é uma das principais questões que norteiam a necessidade do planejar. Sabemos onde estamos e diversos caminhos podem surgir, mas o objetivo final deve ser o principal foco.

Pensar no objetivo a ser alcançado deverá sempre considerar o que fazer para conseguir êxito. Todo plano considerará as ações executáveis, pois devemos pensar em um plano para ser realizado, ou este estará dotado de descrédito na própria elaboração. Executar e avaliar o executado são e sempre serão fatores primordiais em um planejamento.

3 Avaliação da aprendizagem escolar: práticas, processos e resultados

A avaliação escolar realizada como exames foi sistematizada desde o século XVI e XVII (LUCKESI, 2011). Robert Thorndike, apresentou estudos relevantes incluindo os testes e medidas educacionais, movimento que prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas do século XX, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

A avaliação não é um processo meramente técnico, inclui valores e princípios e implica uma postura política, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade. Para Luckesi (1998, p. 47), "a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho".

O processo de avaliação é constante e presente no cotidiano escolar, pois segundo Libâneo (1994, p. 195)

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo

ISBN: 978-85-8126-090-7

> a passo do processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação da aprendizagem escolar praticada atualmente estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter uma função estática de classificar um ser humano histórico, num padrão definitivamente determinado.

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina, seleciona, antes de qualquer coisa. Com isso, apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

A avaliação da aprendizagem escolar deve articular-se com o projeto pedagógico da escola e, consequentemente, com seus projetos de ensino. A avaliação da qual tratamos, busca subsidiar decisões a respeito dos educandos, tendo em vista duas posturas: classificar (exames) e avaliar (diagnosticar).

A prática constante em nossas escolas é tratar da avaliação enquanto classificatória, pois são aplicados trabalhos e exames com o objetivo de classificar o aluno, tão distante do objetivo de diagnosticar o aluno dentro do processo ensino e aprendizagem.

Luckesi (2011) afirma que na prática do aproveitamento escolar, os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar, transformação da medida em nota ou conceito e utilização dos resultados identificados.

O professor utiliza variados instrumentos na obtenção da medida do aproveitamento escolar, das mais simples observações até os testes sofisticados; com isso, a referida medida corresponde à contagem das respostas corretas sobre determinados conteúdos trabalhados.

Cabe à Escola discutir e elaborar seu processo avaliativo, sempre refletindo sobre o planejamento para que os professores consigam distinguir bem se desejam examinar ou avaliar. Luckesi (2011, p. 29) distingue os dois conceitos, afirmando que

> […] o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita de investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender.

No atual cenário educacional, quase na totalidade das vezes, os professores utilizam a verificação (aplicação de exames) como processo avaliativo, uma vez que isso os torna carrascos dos alunos, detentores do poder da aprovação e reprovação, pois conforme Luckesi (2011), verificar utiliza o processo de aferição da aprendizagem de forma negativa, servindo como constante 'ameaça' de reprovação.

Planejar o conteúdo a ser ministrado diariamente requer uma discussão sobre quais objetivos desejam ser alcançados no decorrer e no final do processo. A clareza dos objetivos levará ao reflexo do processo de ensino nos resultados das avaliações. Porém, não podemos desconsiderar que, por vezes, os professores avaliam os alunos somente para aferição de notas e não para determinar se os objetivos propostos nos planos foram atendidos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Uma complexidade de fatores que envolvem o ensino interfere no processo avaliativo: os objetivos propostos, os métodos, os meios e a organização do ensino, a situação social do aluno, os seus conhecimentos prévios, as condições sociais, econômicas e culturais. Tais fatores não são considerados no processo avaliativo, e na maioria das vezes, os resultados obtidos não refletem a real condição do aluno.

A avaliação deve compreender os aspectos qualitativos e quantitativos, sempre em uma relação mútua, pois um não pode e nem deve ser considerado de maior valor em detrimento do outro.

Refletir o planejado deveria ser uma das características mais comuns da avaliação no cotidiano escolar, porém, muitos dos objetivos e conteúdos não se correlacionam às exigências da matéria e às condições internas e externas da aprendizagem dos alunos. O professor deve demonstrar um verdadeiro propósito educativo para que os tipos de verificação, provas dissertativas e objetivas, sejam vistos pelos alunos como efetiva ajuda ao seu desenvolvimento mental (Libâneo, 1994).

No atual cenário da educação brasileira, as avaliações externas vêm ocupando muitos espaços de discussões. Um dos principais objetivos desse tipo de avaliação é utilizar os resultados como parâmetro para definições de políticas públicas de educação, porém, deve-se tomar cuidado para não utilizar a avaliação externa como único medidor da qualidade de ensino.

Mas afinal o que é qualidade? E o que significa qualidade em educação? Para Gadotti (2013, p. 2) qualidade

> […] significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educa-

> ção da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

O conceito de qualidade é amplo, devendo-se tomar o cuidado com a "boa" e a "má" qualidade. Não devemos buscar somente uma educação de qualidade, mas uma educação de boa qualidade e de qualidade social para todos. Discutir qualidade na educação é uma necessidade constante nos momentos pedagógicos da escola, pois diversos fatores devem ser considerados e a representação da qualidade educacional é alterada, dependendo do tempo e espaço, considerando as novas demandas e exigências sociais.

4 Procedimentos metodológicos

Por meio de uma abordagem qualitativa, pretende-se compreender qual a relação entre o planejamento e a avaliação na Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó, atentando-se para o reflexo do planejado na avaliação.

Este tipo de abordagem foi decidido por entendermos que a problemática envolve práticas de planejamento e avaliação, e o resultado da avaliação enquanto revérbero do planejado, tratando mais da qualidade desses momentos, do que dos resultados quantitativos.

Compreender e descrever os fenômenos estudados é uma preocupação da pesquisa qualitativa. Este processo investigativo, busca explicitar as práticas de planejamento e avaliação vivenciadas na Escola pesquisada, por isso, os dados não podem ser generalizados, posto que referem-se à realidade da instituição pesquisada.

Este estudo foi realizado em três momentos: o primeiro compreendeu a realização de estudos bibliográficos em diversos

ISBN: 978-85-8126-090-7

autores como Menegolla e Sant´Anna (2010), Gandin (2011), Libâneo (1994), dentre outros, para que se tivesse um aporte teórico para analisar com mais profundidade o tema planejamento. Nos estudos, analisamos o planejamento e prática de ensino aprendizagem. Nas pesquisas bibliográficas, autores como Luckesi (1998, 2011), Gadotti (2013) e Sousa (2014) reforçaram as teorias para análise sobre a avaliação escolar como expressão da qualidade do ensino.

O segundo momento da pesquisa dedicou-se a coletar dados empíricos, fase esta, que aconteceu por etapas: primeiramente, os instrumentais de coleta de dados foram elaborados. As observações dos encontros semanais de planejamento foram realizadas sob a ótica de registro das dificuldades encontradas e propostas feitas nos encontros. As informações foram catalogadas e são fundamentais para descrever o planejamento na Escola. No período de 02/06 a 04/07 de 2014 foram realizadas as análises dos planos semanais, os registros nos diários e avaliações elaboradas para o período, na busca de fundamentar a pesquisa na relação plano X avaliação.

A coleta dos dados, através da aplicação de questionários, aconteceu no período de 01 a 05 de setembro de 2014. O uso do questionário justifica-se por gerar custos reduzidos e por permitir a otimização do tempo de coleta, entretanto, há riscos, como a imprecisão das respostas às questões abertas e a não devolução dos instrumentos, quando deixado para ser respondido e entregue em outro momento. O questionário foi composto por perguntas relativas ao planejamento em todos os seus aspectos e também busca extrair a essência do processo avaliativo na escola, mostrando seus componentes, e como tal processo é realizado. As questões foram divididas em três seções distintas, na maioria abertas, pela necessidade evidente de conhecer as concepções de planejamento e avaliação que permeiam a prática dos professores.

Foram aplicados um total de 13 questionários a 13 professores que lecionam da 1ª à 3º série do ensino médio. Os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente, envolvendo todo o grupo de professores que atualmente está em regência de sala de aula na Escola.

O espaço em que ocorreu o estudo foi a Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó, situada na Rua Franklin Cavalcante, 61, Monte Castelo, Tamboril-CE. Criada pela Lei nº 1358, D.O.E. 12744/79, com dependência administrativa da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, a escola começou a funcionar em fevereiro de 1981, atendendo alunos da pré-escola ao ensino médio. Atualmente, funciona somente com curso de nível médio regular.

A instituição vive a realidade de toda a educação no Brasil, que é o baixo índice de aprendizagem e atende a uma demanda diversificada de alunos que, em sua maioria, ingressam no ensino médio sem as competências básicas de linguagem e matemática consolidadas. Os 517 alunos[1] são oriundos de diversas localidades do Município, distritos e sede, com as mais distintas características socioeconômicas e culturais, tendo o acesso garantido por meio do transporte escolar municipal.

O terceiro momento foi destinado à análise dos dados coletados. Esta fase envolve a organização dos dados, "divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros." (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 205).

Os relatos das observações feitas nos momentos de planejamento foram de grande ajuda na compreensão dos dados

[1] Conforme Censo Escolar de 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

coletados, contribuindo no agrupamento e mapeamento das respostas do questionário aplicado. Com isso, foi possível perceber as semelhanças e divergências encontradas na investigação da prática do planejamento e avaliação.

Após o mapeamento, foi elaborada uma síntese das respostas às perguntas que tratavam das dificuldades e propostas de mudanças. Procedida a análise sob a ótica das teorias estudadas sobre planejamento e avaliação, procurou-se, então, buscar resposta à questão inicial do trabalho.

5 Avaliação X Planejamento da Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó: reflexo da ação?

5.1 Avaliando o planejamento e a avaliação

Para Gandim (2011), o planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, mas não podemos considerar a eficiência dissociada da eficácia. Enquanto professores, devemos considerar sempre a busca pela excelência, fazendo certo (eficiência) as coisas certas (eficácia).

O planejamento de ensino não pode ser realizado de forma isolada. Em uma escola, nenhum professor deve planejar sozinho, pois os alunos são diferentes, com realidades diferentes e dificuldades diferentes. Um aluno tem vários professores e cada professor deve considerar a coletividade docente que quer garantir o sucesso acadêmico do aluno. Um professor sozinho transmite conhecimento, unido, ele constrói. E esta é a proposta de ensino da escola pesquisada.

O planejamento por áreas do conhecimento, realizado em dias distintos oportuniza as discussões pertinentes a cada área, porém não há discussões pedagógicas coletivas. O momento é

propiciado e instigado pelos Professores Coordenadores de Área – PCA, que conduzem o planejamento, mas os professores não participam das discussões, isolam-se da coletividade, que é característica do planejamento escolar, e preocupam-se apenas com a burocracia do preenchimento de planilhas que serão encaminhadas aos PCA e analisadas pelos coordenadores escolares.

O planejamento, discutido coletivamente, é enriquecido pelas práticas educativas dos envolvidos no ato de planejar. No grupo docente, deve haver abertura para novos conhecimentos, novas experiências para que cada professor crie e recrie sua própria didática.

Luckesi (2011, p. 136) afirma que

> É preciso que todos decidam, conjuntamente, *o que fazer* e *como fazer*. [...] Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são suficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo.

A avaliação, na escola pesquisada, acontece em dois momentos específicos, a saber: primeiramente, avaliações parciais (trabalhos orais e escritos, pesquisas) aplicadas no meio do período escolar (bimestre), e em segundo momento, as avaliações bimestrais (testes), compostas de, no mínimo, dez questões aplicadas em quatro dias, para que não mais que três disciplinas sejam avaliadas no mesmo dia.

Há uma clara rejeição ao processo de avaliação qualitativa prevista no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola. O processo é realizado sob cobranças da coordenação escolar e, às vezes, desconsiderado do processo avaliativo final.

O PPP da Escola busca uma mudança do processo avaliativo, porém há uma forte relação com o sistema tradicional

ISBN: 978-85-8126-090-7

de avaliação utilizado na escola, pois tal sistema favorece uma relação utilitarista com o saber, fazendo com que os alunos trabalhem pela nota, confrontando todas as tentativas de implantação de novas pedagogias (PERRENOUD, 1999).

As avaliações elaboradas e aplicadas por alguns professores apresentam o conhecimento desvinculado da vivência com o universo do aluno. Algumas "provas" buscam tão somente verificar se determinados conceitos foram absorvidos ou não pelo aluno, porém só haverá aprendizado quando houver relação entre o conteúdo e a realidade na qual o aluno está inserido.

A avaliação utilizada pelos professores da escola pesquisada possui um caráter classificatório, sob a forma de verificação da aprendizagem, não tendo como objetivo o direcionamento da aprendizagem do educando e seu consequente desenvolvimento, mas somente a aferição do aproveitamento escolar para fins de aprovação ou reprovação.

5.2 Prática Escolar: Avaliando o planejado?

O planejamento, por ser um conjunto de ações coordenadas entre si para obtenção de um resultado, deve ser avaliado constantemente. Quando planejamos algo, determinamos, de forma minuciosa, os caminhos a seguir, os recursos, os métodos que deverão ser utilizados, porém não nos detemos à avaliação desta ação. A avaliação, no processo de planejamento, deve ser compreendida como instrumento que subsidia a ação, porque fundamenta novas decisões (Luckesi, 2011).

Muitas vezes, a escolha da avaliação no processo de planejamento acontece tão somente por burocracia ou exigência, e sem a intenção de investigar se houve aprendizado efetivo.

Em resposta ao questionário, os professores afirmaram que o plano de aula é parcialmente executado. Considerando

tal afirmação, como fica organizada a avaliação do planejado? Avalia-se o planejado? A avaliação desconsidera o que não foi executado?

Tais questionamentos nos levam a concluir que a avaliação realizada na escola não é reflexo do que foi planejado. Os professores consideram as atividades encaminhadas para resolução em casa como parte do processo de avaliação, no entanto, afirmam que a maioria dos alunos não faz as atividades, impedindo, assim, que o docente consiga diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Atualmente, podemos verificar que a avaliação escolar utilizada, principalmente no ensino público, integra uma política discriminatória, que através do ensino, acentua a discriminação socioeconômica e cultural já imposta pela sociedade. Pressupostos políticos embasados na meritocracia tornam o processo avaliativo perverso, sem nenhum compromisso com o ensino. Esses propósitos desviaram a função básica da avaliação, reforçando unicamente a função de aprovar ou reprovar o aluno, desvirtuando a visão de uma avaliação formativa, na busca de um ensino de qualidade que considere todo o processo educativo.

O planejamento deve sempre deixar de lado o papel de simples estrutura que contém meios e recursos, para se tornar a decisão na construção de um futuro. E a avaliação deve ser concebida, conforme propõe Luckesi (2011), como uma 'crítica de percurso da ação' que permite decidir sobre a dimensão do projeto a ser construído, bem como buscar melhorias a construção do projeto almejado, contribuindo para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los.

Acredita-se que para uma prática docente significativa, o professor deva trabalhar para a construção do conhecimento e não para a transmissão. É de suma importância rompermos

ISBN: 978-85-8126-090-7

com a concepção tecnicista do planejamento; devemos conceber o ato de planejar como um momento de significação da prática docente. É necessário traçarmos os objetivos apoiados na busca pela transformação do aluno em sujeito agente do processo ensino-aprendizagem.

Destarte, é fundamental redirecionar os caminhos da prática da avaliação de maneira clara e explícita, de forma a orientar a prática pedagógica, no planejamento e em sua própria execução. Urge que o professor internalize a continuidade do processo avaliativo, e que ultrapasse a mera função classificatória da avaliação, considerando a importância da avaliação qualitativa, pois esta é um instrumento de identificação de novos rumos.

6 Considerações Finais

Ao longo do texto, reflexões e sugestões específicas procuraram contribuir para o processo de planejamento com reflexo positivo na avaliação escolar e, sobretudo, para a concretização de uma avaliação que ultrapasse a função classificatória e discriminatória.

A atividade de planejar não pode ser encarada como mera burocracia, todavia deve ser concebida como proposições de horizontes, determinando desejos reais a serem alcançados. O professor, mola mestra no processo de ensino e aprendizagem, deverá transformar o meio através de um ensino crítico e transformador, propondo aos alunos a produção de novos conhecimentos, ultrapassando a mera transmissão de saberes historicamente acumulados.

Retomando a questão proposta para o desenvolvimento deste trabalho, que questiona se os resultados de desempenho da Escola de Ensino Médio Dona Luiza Timbó refletem os processos e práticas de planejamento, pode-se verificar que a pre-

ocupação com o planejamento ainda é, em sua maioria, concebida enquanto preenchimento de planilhas, uma burocracia a ser cumprida, e a avaliação é assumida com o mero objetivo de classificação dos alunos.

Como providência inicial, sugere-se a mudança de postura do grupo de professores em relação ao planejamento, pois a necessidade de torná-lo uma ação coletiva é urgente, visto que, reunir um grupo não representa exatamente que o objeto da ação seja discutido de forma participativa e que o trabalho vise a um resultado comum à escola.

Essa mudança de postura fará com que os professores revejam suas práticas coletivamente, ampliem as discussões pedagógicas e tornem os objetivos a serem atingidos em uma representação da coletividade, mas respeitando as individualidades.

Sugere-se que a gestão escolar acompanhe os momentos de planejamento, não somente para verificar o preenchimento de instrumentais, diários e avaliações, mas também no processo de elaboração e discussão das propostas.

Rediscutir e mudar a prática avaliativa também é uma necessidade, visto que a proposta de avaliação assumida pela escola em seu Projeto Político Pedagógico não é considerada por boa parte do grupo de professores. De acordo com o PPP da escola em questão, a avaliação é entendida como processo formativo que considera aspectos qualitativos e quantitativos, sem intneção classificatória.

Destarte, é necessário avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente o momento da avaliação escrita e/ou trabalhos dirigidos; deve-se ampliar o campo de visão da avaliação, buscando diagnosticar, para intervir de maneira que o aprendizado seja significativo ao aluno, concebendo com isso, a construção do conhecimento.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O que buscamos neste trabalho foi construir caminhos e alternativas para um planejamento que, efetivamente, seja resultado de um conjunto de discussões em prol de um benefício comum aos alunos e à escola, um planejamento que busque integrar conteúdo e vivência do educando. Buscamos discutir questões importantes sobre a avaliação escolar que deve considerar todo o processo planejado, consolidado-se assim, em uma avaliação contínua e formativa. Pesquisas precisam ser aprimoradas neste sentido, descobrindo o real papel da avaliação como reflexo do planejamento, para que o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras seja exitoso.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação* – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: Uma nova abordagem.* Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. 2013. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufc/file.php/80/A_QUALIDADE_DA_EDUCACAO/Qualidade_na_Educacao_Novas_abordagens.pdf.> Acesso em 18 set. 2014

GANDIM, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano; *et al*. *Fazer Universidade:* Uma Proposta Metodológica. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*: Estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Planejar?* Como Planejar? Currículo – Área – Aula. 18. ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* Da excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUSA, Sandra Zákia. *Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala*. Avaliação. Campinas, 2014, vol. 19, n.2, PP. 407-420. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Acesso em 16 set. 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE DE SEUS EFEITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

ROSA, José Gaspar
Mestrando em Tecnologia, Ambiente e Sociedade – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: advgaspar@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender e analisar as consequências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na organização curricular de escolas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida com o objetivo de apreender as implicações do ranqueamento do Enem na organização do trabalho pedagógico em escolas de ensino médio mineiras, notadamente na cidade de Teófilo Otoni, no interior de Minas Gerais. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Perrenoud (1995), Freire (2005), Silva (2005) Candau e Moreira (2007), Camelo (2010), Freitas (2011), Neubauer (2011), Reis (2012), Sampaio (2012), Rocha (2013), Thiesen (2014), Travitzki (2013), Bergamin (2015), entre outros, além de análise das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e outros documentos legais. Os estudos revelam que as escolas vêm criando um currículo informal voltado especialmente para preparar os estudantes para obterem bons resultados no Enem, e vêm deixando de lado o objetivo principal do currículo, que é a formação humana e a qualidade do ensino. Isso porque os resultados desse exame têm provocado alterações na rotina das escolas, por meio da adequação do currículo e das práticas pedagógicas a esses resultados. Desta forma, estamos diante da formação do chamado currículo real.

Palavras-chave: Enem. Ensino Médio. Currículo.

ABSTRACT

The present paper aims to understand and analyze the implications of the National High School Exam (A standardized national exam, known as Enem, that assesses high school students in Brazil and it's also used as a form of admission by some universities.) in the curricular organization of schools. It's a part of a master's research that has being developed in order to understand the implications of the ranking of Enem in the organization of educational work in high schools from Minas Gerais state, especially in Teófilo Otoni city. The methodology used the research from authors like Perrenoud (1995), Freire (2005), Silva (2005) Candau and Moreira (2007), Camelo (2010), Freitas (2011), Neubauer (2011), Reis (2012), Sampaio (2012), Rocha (2013), Thiesen (2014), Travitzki (2013), Bergamin (2015), among others, as well as the analysis of the Curriculum Guidelines for High School and other legal documents. Studies prove that schools are creating an informal curriculum geared especially to prepare students to achieve good results in Enem, instead of seeking the curriculum's main objective that is the human development and the quality of education. This occurs because the exam's results have modified the schools' routines through the pedagogical practices and curriculum adaptation in order to achieve these results. Thus, there is the formation of the called real curriculum.

Keywords: Enem. High School. Curriculum.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo compreender e analisar as consequências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na organização curricular de escolas no interior de Minas Gerais. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida com o objetivo de apreender as implicações do ranqueamento do Enem na organização do trabalho pedagógico em escolas de ensino médio mineiras, notadamente na cidade de Teófilo Otoni, no interior de Minas Gerais.

Neste recorte será discutido o significado do Enem, a importância do currículo na formação do estudante e os seus efeitos nas escolas do ensino médio e em que medida os resultados deste exame influenciam os currículos escolares, a partir dos teóricos e estudos realizados.

Utilizou-se como metodologia a análise dos documentos que regulamentam o Enem, pesquisa bibliográfica a partir de estudos acadêmicos realizados sobre o tema, além de artigos em periódicos e livros de autores, como Moreira (2001), Freire (2005), Silva (2005), e outros que abordam a temática e discorreram sobre a importância do currículo do ensino médio brasileiro, suas alterações ao longo dos anos e as transformações provocadas pelo Enem no interior das escolas.

2 Referencial teórico

O Enem foi criado em 1998, pela Portaria nº 438, editada pelo Ministério da Educação, com o principal objetivo de criar uma referência nacional para os egressos do ensino médio, fornecer subsídios às escolas quanto aos seus resultados e servir de acesso à educação superior. Sendo assim, se constituiria em uma

ferramenta que permitiria perceber se as diretrizes do ensino médio estavam sendo cumpridas, se os alunos estavam adquirindo as habilidades e competências propostas para este ciclo escolar e, traria como consequência, segundo o discurso oficial, a melhoria da qualidade escolar.

Os documentos que respaldaram a criação e o funcionamento do Enem foram, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Portaria MEC nº 438/98, o Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil/2008, Programa "Ensino Médio Inovador"/2009, Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nº 04/2009, (Certificação do Enem para conclusão do ensino médio) e outros documentos.

A partir de 2009, o Ministério da Educação alterou o Enem, nos seguintes termos: i) foi implantado na prova, a exigência de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento vinculando a teoria à prática, ii) deveria funcionar, também, como instrumento indutor da renovação do ensino médio, a partir da necessidade de se renovar sua grade curricular. Atualmente, o exame é aplicado em dois dias e é constituído de quatro provas (uma de cada área do conhecimento), com 45 questões de múltipla escolha e uma redação. Conforme Marques (2013), alterou-se também o seu modelo de correção, que passou a se basear na metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Outra mudança implantada em relação ao Enem foi a possibilidade de utilizar sua nota para ingresso no Ensino Superior, uma vez que, a partir de 2009, as notas unificadas deste exame passaram a ser utilizadas pelas Universidades Federais como forma de ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) mantido pelo MEC e através do qual, os candidatos se inscrevem em diversas universidades utilizando as notas obtidas no exame.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assim, ao mesmo tempo, o Enem é considerado uma avaliação diagnóstica do ensino médio, e uma avaliação individual que permite ao aluno perceber suas competências e deficiências. Ademais, possibilita o ingresso nos cursos superiores e no mercado de trabalho. Esta gama de possibilidades teve como consequência a valorização e o aumento da procura pelo Enem, deixando-o com grande visibilidade social, o que tem provocado diversas mudanças no interior das escolas.

Diante desse cenário, partiu-se do pressuposto de que, na realidade, o que ocorre é que a relação entre o Enem e o currículo tem se estreitado de tal forma que esse exame passou a definir o currículo e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, além de instaurar a competitividade entre as instituições. Para melhor compreensão dessa relação, buscou-se compreender o que é o currículo e a sua importância.

Varela (2011) afirma que o vocábulo currículo se originou da língua latina na palavra *"currere"* que significa caminho, jornada, trilho, trajetória a ser seguida e que este termo, ao ser relacionado à educação, pode ser sintetizado na ideia de sequência ou totalidade de estudos. Desta forma, tornou-se um conceito definido como conjunto de projetos, programas e planos de intenções a serem aplicados no setor educacional.

Lima (2008), em seus estudos, relata que a ideia de currículo é mais antiga. A autora assinala que no Egito, Suméria e Grécia tal instrumento já existia, sendo que, naqueles países, o planejamento curricular privilegiava a escrita, a matemática e as artes como conteúdos principais, uma vez que o objetivo primeiro era ensinar a ler. Ressalta que o conhecimento da escrita ficava restrito apenas aos estudantes da classe dominante. Para atender a este objetivo, a escola ministrava três anos escolares a todos os estudantes para aprenderem a ler e alguns escolhidos

continuavam mais alguns anos para conseguirem dominar a escrita. Percebia-se, desta forma que, já naquele período, o currículo provocava discriminação.

A autora afirma ainda que, na atualidade, dentro de um mesmo país, a participação e a apropriação dos instrumentos, conhecimentos culturais, da tecnologia, das ciências são definidas de acordo com as classes sociais, etnias, gênero e, até mesmo, pela diversidade biológica das pessoas. Em sua visão, para atender a essa diversidade, o currículo tem que ser democrático e ter como objetivo principal propiciar o acesso de toda a população a estes bens culturais.

De acordo com Moreira (2001), ao longo dos anos, os intelectuais vêm elaborando diferentes significados para esta palavra, porém, em sua grande maioria, apontam o currículo como sendo conteúdos, experiências escolares ou de aprendizagem, projetos, planos, objetivos da educação e, nos últimos anos, vem se tornando "quase sinônimo de avaliação." (MOREIRA, 2001, p. 40).

Esse autor afirma que, na prática, o currículo tem se caracterizado pela junção de todos os elementos citados. No entanto, o seu produto principal é o conhecimento, uma vez que a essência do planejamento elaborado possui como premissa principal a busca pela aprendizagem. É por meio desta que se conseguirá buscar e atender as metas definidas pela escola ou pelo sistema educacional. Desta forma, currículo é o "conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes." (SILVA, 2005).

Nesta linha, todos os objetivos e propostas elaborados pelos integrantes do universo escolar, como alunos, professores, gestores, giram em torno de/ou estão envolvidos com a busca do conhecimento. Esta procura é o objetivo principal de toda pedagogia educacional. Porém, Silva (2005) afirma que ensinar e

ISBN: 978-85-8126-090-7

como deve ser ensinado, deixa de ser relevante, pois a preocupação principal do currículo deve ser o sujeito da aprendizagem. Verificar quem é o público que vai receber estes conhecimentos curriculares é importante porque, somente a partir daí, entender-se-ão as razões de suas diretrizes, uma vez que estas serão reflexos da ideologia que permeia a sociedade na qual estão inseridas.

Indubitavelmente, é por este aspecto que Silva (2005) afirma que o currículo deixou de ser uma preocupação apenas das pessoas envolvidas na educação, tornando-se motivo de debates e decisões por parte dos órgãos governamentais, das entidades econômicas, culturais e até mesmo de grupos da esfera privada. Para esse autor,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade". (SILVA, 2005, p. 150).

Diante desta abrangência, Perrenoud (1995) verifica a existência de um currículo formal ou oficial, que controla o processo educacional, servindo como parâmetro para as práticas escolares, estando expresso nas diretrizes curriculares e documentos oficiais. Atesta, também, a existência de um currículo real (concretização do formal), que acontece no ambiente escolar entre os professores e estudantes, surgindo diante das necessidades entre a prática docente e a realidade vivenciada na sala de aula como resultado das influências, reações e posicionamentos dos estudantes.

Entretanto, afirma que ainda existe um currículo oculto, que não consta dos documentos oficiais, mas que surge diante

das influências das aprendizagens, dos comportamentos, das percepções, das mensagens subliminares geradas no convívio escolar. De acordo com Silva (2003), o professor transmite seus valores, mas os aspectos do ambiente escolar, apesar de não estarem inseridos no currículo formal, concorrem para a aprendizagem. Nessa direção, Candau e Moreira (2007) reiteram essa posição,

As relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. [...] a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média. (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 18).

Moreira (2001) afirma que a existência dos vários tipos de currículo deixa evidente as variadas influências sofridas pela prática escolar a partir da pluralidade cultural, das etnias, das religiões, da política, da economia e outras dimensões. Ressalta que os profissionais da educação precisam refletir sobre esta diversidade e atentarem para a existência de mecanismos de silenciamento da pluralidade, que, historicamente, tem sido submetida a uma perspectiva homogeneizadora.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, a visão fragmentada e restrita do currículo foi substituída pela constatação de que se tornou um objeto ideológico, um instrumento a serviço das pessoas que estão ocupando o poder político, e que o direcionamento da educação, orientada por este instrumento, influenciará os caminhos a serem seguidos pelos futuros cidadãos, conforme afirma Menezes (2010). Desta forma, o controle do currículo é

ISBN: 978-85-8126-090-7

também um mecanismo de poder. Nesse sentido, Freire aponta que, "Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta." (FREIRE, 2005, p. 123).

Freire denuncia a educação tradicional e anuncia a educação libertadora que se afasta da "educação bancária", que possui como característica considerar o estudante mero depósito de conteúdos, sem incentivar o desenvolvimento de uma análise critica e construtiva. Segundo o mesmo autor, tal educação tornará o aluno desumanizado, sem curiosidade e sem autonomia.

Esta postura educacional, direcionada pelas orientações curriculares, levará o estudante e posteriormente o homem a aceitar as transformações históricas como algo acabado, sem perceber que sua participação é importante para promover tais mudanças. Este fato demonstra a importância do currículo como mecanismo de controle, pois seu conteúdo passa a ser objeto de interesse das classes dominantes.

De acordo com Menezes (2010), o que Freire propunha era a inserção de um currículo que partisse do diálogo para superar as contradições e as diferenças existentes na sala de aula. Tal iniciativa propicia, entre estudante e professor, uma relação de diálogo, que gerará uma construção comum com a participação de todos, provocando mudanças na sociedade. Fica evidente que não existe um currículo inocente, separado da realidade, imutável e afeito somente à educação.

No tocante ao currículo do Ensino Médio, objeto desse estudo, segundo Botia (2012), a organização curricular dessa etapa da educação básica em dezenas de países, principalmente dos herdeiros de um passado colonial, como os latino-americanos,

possui um discurso de modernidade, mas na realidade tem, em certa medida, o objetivo de preparar um grupo seleto de alunos para alcançar a educação superior ou, em outras situações, direcionar este jovem para a formação técnico-profissional.

Afirma ainda, que na década de 1990 do século passado, a maioria destes países promoveu reformas em seus sistemas educacionais, principalmente em seus currículos, mas continuaram a conviver com as regras e práticas curriculares antigas, que geraram insatisfações no âmbito escolar, contribuindo para que ocorressem fracassos escolares, provocando deserções da escola, afetando, muitas vezes, o professorado, que foi acusado de ser conservador e adotar estratégias ultrapassadas.

Porém, Lima (2008) afirma que a partir do século XX, com o desenvolvimento científico e tecnológico, as consequentes mudanças nas formas de comunicação das pessoas e no fluxo de informação entre os países, têm provocado mudanças nas escolas, obrigando a mudarem seus métodos de trabalho e seus currículos para conseguirem acompanhar as transformações.

Nessa direção, foram elaboradas, entre outros documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), sob a justificativa de que o país vivenciou, nos últimos anos, um amplo programa de redistribuição de rendas, o que promoveu alterações sociais e provocou o surgimento de novas demandas a serem resolvidas pela educação. Sendo assim, são necessárias mudanças, tais como a melhoria da qualidade do ensino e investimento na formação de profissionais. Ademais, defende a necessidade de investir em um ensino médio com qualidade para formar o futuro estudante da universidade e preparar a mão de obra que será utilizada no setor produtivo, uma vez que este nível de ensino corporifica o trabalho e a cidadania como bases para a formação. Em decorrência destes motivos, o ensino médio

ISBN: 978-85-8126-090-7

vem ocupando a pauta das discussões sobre a educação brasileira, com o intuito de promover alterações em sua estrutura e em seus conteúdos, visando atender as novas necessidades dos estudantes.

Ainda de acordo com as diretrizes, com o objetivo de atender estes novos desafios, o Estado brasileiro aprovou e implementou alguns programas, visando estruturar este nível de ensino para atender as novas demandas. Conforme as diretrizes curriculares, (BRASIL, 2013), as principais mudanças foram a aprovação da Lei 11.494/07, que criou e implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Todas estas mudanças afetam o ensino médio.

O mesmo documento, (BRASIL, 2013), afirma a necessidade de existirem avaliações na escola em três dimensões: avaliação de aprendizagem (realizada pela escola, de acordo com seu projeto político pedagógico); avaliação institucional interna e externa (realizada para se perceber os avanços e as fragilidades); e avaliação de redes da Educação básica de competência estatal, para aferir os resultados da aprendizagem.

A este respeito, Lopes (2000) afirma que as políticas de avaliações foram fomentadas pelo Banco Mundial – BID e pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, sendo, na realidade, a adoção de práticas mercantilistas na educação diante do discurso de "aprender-ensinar-avaliar" (LOPES, 2000, p. 97), que transformaram a aprendizagem em um mero processo de produção orientada pela dinâmica de produtividade a partir da adoção da performatividade, ou seja, a utilização de resultados, julgamentos, comparações, que se transformaram numa forma de controle.

A relação entre avaliação externa, exames como o Enem, o currículo e a prática pedagógica tem sido objeto de inúmeros estudos, como os de Camelo (2010), Freitas (2011), Neubauer (2011), Reis (2012), Sampaio (2012), Rocha (2013), Thiesen (2014), Travitzki (2013), Bergamin (2015), entre outros, uma vez que os resultados dessas avaliações e exames têm provocado alterações na rotina das escolas por meio da adequação do currículo e das práticas pedagógicas a esses resultados.

4 Procedimentos metodológicos

No presente trabalho, fez-se a opção por uma metodologia que privilegiasse a interpretação qualitativa. Este enfoque se fez necessário, em decorrência de seu caráter interpretativo, dialógico e por sua adequação ao estudo em questão. A razão de se optar pelo enfoque qualitativo deveu-se à possibilidade de concentrar a investigação nas nuances e na riqueza do processo mais do que nos resultados, pois se constituiu em estratégia capaz de buscar os significados mais profundos do objeto de estudo, observando-o tanto em sua dinâmica própria quanto em sua relação com o todo da organização escolar. Dessa forma, para essa pesquisa foram empregadas as metodologias exploratória e bibliográfica.

A pesquisa exploratória foi escolhida, pela possibilidade de se familiarizar com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Nessa perspectiva, buscou-se as fontes bibliográficas relacionadas com a temática em questão, visando definir o referencial teórico para compreender a essência do currículo e avaliação do Ensino Médio, e das diretrizes do Enem.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados expostos em inúmeras publicações. Desta forma, foram analisadas as produ-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ções de pesquisadores de diversas áreas, documentos oficiais, pesquisas realizadas por instituições nacionais e internacionais, que permitiram a elaboração de uma revisão da literatura, possibilitando uma melhor compreensão dos meandros das políticas curriculares no país e as alterações provocadas pelo Enem.

5 Resultados e discussões

Thiesen (2014), ao analisar a relação entre currículo e avaliação no Brasil, afirma que os documentos curriculares oficiais possuem uma contradição entre o prescrito e a prática, uma vez que o Estado propõe nas diretrizes a gestão democrática na escola, mas, ao mesmo tempo, se deixa influenciar pelas propostas do mercado. Desta forma, apesar do discurso oficial de autonomia pedagógica, por meio das diretrizes curriculares, o ambiente escolar acaba sendo avaliado por provas dentro da visão mercadológica neoliberal. Neste sentido, afirma:

Ora, em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação escolar, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado. (THIESEN, 2014, p. 195).

Corroborando com este pensamento, Freitas (2011) argumenta que a opção por reforçar a gestão somada à inserção de tecnologia são características empresariais do setor produtivo transferidas para a educação, com o discurso de torná-la eficiente e produtiva, e,, para verificar se tais objetivos estão sendo cumpridos, as expectativas de aprendizagem seriam avaliadas mediante testes padronizados.

Na verdade os testes devem fazer parte do mundo educacional, entretanto devem ser utilizados como mecanismo de pesquisa, conforme Freitas (2009). Porém, o que se percebe é que

esta metodologia de avaliação foi absorvida pelo mercado que ignora suas limitações e servem ao controle dos indivíduos que estão envolvidos no processo educativo, por meio da meritocracia. Desta forma, a gestão democrática, defendida pelos currículos, dá espaço para a meritocracia.

Todo este discurso sobre democratização da educação que se vê no Brasil, justificando o Enem como o grande instrumento que abre as portas das faculdades tem a ver com estas necessidades de transformação na economia – agora e a futuro – e contêm as mesmas limitações já examinadas em outros países. (FREITAS, 2009, p. 9)

As avaliações, os testes, os exames, suas logísticas de aplicação, empresas responsáveis pela elaboração, distribuição, gráficas, publicidades, se constituem em um conglomerado de interesses que orientam as políticas educacionais, conforme Thiesen (2014), numa lógica de mercado, deixando o currículo à mercê das pressões externas à escola. Neste sentido,

Estimuladas pelos discursos oficiais e pelas pressões da mídia, instituições escolares redesenham aspectos de seu currículo para atender, do ponto de vista dos conteúdos, as exigências dos instrumentos de avaliação. Já é possível inclusive, encontrar-se escolas que afixam placas em suas fachadas contendo resultados alcançados. (THIESEN, 2014, P. 200).

É nesse contexto que se situa o Enem. Suas notas são divulgadas, de forma individual, a cada aluno, mas, além disso, o Ministério da Educação torna público, anualmente, as notas das escolas de acordo com o resultado final, criando, assim, uma espécie de ranqueamento. Para Travitzki (2013), a divulgação desse resultado por unidades de ensino possuiria o objetivo de permitir que estas avaliassem seus resultados e estabelecessem estratégias, visando à melhoria do processo educacional. Entre-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tanto, o que se percebe é que esse ranqueamento vem provocando uma disputa entre as escolas que estabeleceram como objetivo melhorar sua classificação. Essa ação gera *marketing* para atrair novos alunos e investimentos financeiros.

Por outro lado, de acordo com Camelo (2010), o Enem vem se tornando um orientador para os estudantes, pois estes procurarão as escolas que estarão bem colocadas no ranqueamento, obrigando-as a buscarem a melhoria de sua qualidade. Sendo assim, a classificação se transformou em mecanismo de incentivo à melhoria do aprendizado, e também, em "um agente mobilizador de pais, professores e gestores por melhorias na qualidade do ensino devido à existência de um sistema de divulgação de seus resultados por escola" (CAMELO, 2010, p. 29).

Entretanto, tais comportamentos vêm resultando, também, em estreitamento curricular, uma vez que as ações de sala de aula estão sendo planejadas com ênfase em projetos de revisão de conteúdos com o objetivo de preparar o aluno apenas para sair bem na prova, conforme Neubauer (2011). Desta forma, as ações pedagógicas da escola se voltam para uma boa nota no Enem, atualmente a principal avaliação do Ensino Médio, em decorrência de sua grande visibilidade social, inserindo-se no campo dos critérios de performatividade. Nessa direção, Bergamin (2015) também afirma que:

As escolas, então são inundadas por dados: e a prática do professor e dos alunos fica reduzida a números: aquelas apenas sendo valorizadas se tiverem um impacto positivo nestes dados. A prática educativa é cada vez mais guiada por indicadores de performatividade, os quais são externos à escola, impostos de fora para dentro. (BERGAMIN, 2015. p.410).

Sampaio (2012), em sua dissertação sobre as influências do Enem no ensino, informa que os professores reconhecem que o exame promove mudanças nas práticas pedagógicas, além de es-

tímulo à reflexão sobre seu cotidiano de trabalho. Mas citaram também que existe uma diferença entre a matriz curricular das escolas e a matriz de referência do Enem e que, diante das cobranças que o resultado deste exame exige, são obrigados a fazerem as adequações necessárias. Desta forma, fica evidente que o exame vem provocando mudanças de acordo com os "[...] documentos oficiais como uma proposta inovadora e indutora de mudanças no currículo do Ensino Médio". (SAMPAIO, 2012, p. 127).

Rocha (2013), em sua tese de doutorado, a partir da análise de seus resultados, afirmou que o Enem promoveu alterações curriculares no âmbito escolar e estas estão diretamente relacionadas com a demanda popular. Por sua vez, Travitzki (2013) afirmou que as matrizes curriculares deste exame podem ser utilizadas como currículos mínimos.

Diante desta situação, Reis (2012), ao verificar as políticas do ensino médio no país, afirmou que se pode perceber que as reformas curriculares implantadas foram coerentes no papel, mas não se efetivaram na prática, por não contemplarem a realidade. Para tentar solucionar esta incoerência, retirar o currículo da teoria e torná-lo real, o Estado se utiliza das avaliações externas, como o Enem, para apontar as fragilidades curriculares e corrigi-las. Entretanto, o que vem acontecendo é que, diante dos resultados destas provas, a escola vem implantando um currículo informal apenas para melhorar seus índices nestas avaliações, desconsiderando outros elementos.

6 Considerações finais

Os dados evidenciam que as políticas públicas estatais, voltadas para o ensino médio no país, estão imbuídas do caráter neoliberal, fazendo com que este nível de ensino esteja voltado

ISBN: 978-85-8126-090-7

para dois objetivos primordiais, que no final, se complementam: preparar o aluno para ingressar no ensino superior e formar mão de obra qualificada para atender o mercado profissional que passa por grande desenvolvimento.

Desta forma, os objetivos curriculares implantados nesta etapa de ensino priorizam estas diretrizes. Entretanto, existe uma demanda reprimida de jovens desta faixa etária, já que grande parte dos alunos que ingressam no ensino médio não consegue terminá-lo. Assim, faz-se urgente e necessário que a escola atenda e resolva este gargalo cumprindo a função que lhe foi delegada. Para verificar quais as fragilidades que provocam este fracasso, uma das alternativas utilizadas foi a utilização de políticas de avaliações e dentre elas se destaca, pela sua grandiosidade e pelo alcance popular, o Enem.

O resultado deste exame, aferido pelas notas individuais e pelo ranqueamento das escolas, vem provocando alterações significativas no ambiente escolar em decorrência da necessidade de uma boa nota por parte dos alunos para que consigam os resultados almejados, principalmente ingressar no ensino superior e classifiquem a escola numa boa posição no *ranking.* Tais necessidades vêm fomentando uma mudança na prática docente, já que os objetivos pedagógicos fogem aos planejamentos curriculares e se voltam para atender às necessidades do exame, diante de suas possibilidades.

Percebemos, assim, por meio desse estudo, que as escolas vêm criando um currículo informal, voltado somente para preparar os alunos para obterem bons resultados no Enem, e vêm deixando de lado o objetivo principal do currículo, que é a formação humana e a qualidade do ensino. Desta forma, estamos diante da formação do chamado currículo real.

Referências

BERGAMIN, Fabíola Matte; MONTERO, Maria Fernanda. Balanço de pesquisas sobre o Enem: considerações sobre a constituição política das avaliações externas. *Roteiro*, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 391-416, mar. 2014. ISSN 2177-6059. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4015>. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 438* – Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 de maio, 1998.

CAMELO, Rafael de Sousa. *Exames curriculares e resultados educacionais:* uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio – 2010. 148 f. Dissertação (mestrado) – Escola de Economia de São Paulo, 2010.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandardizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (ENEM) na etapa final da educação básica. *Revista Exitus*, v. 02, nº 01, Universidade do Oeste do Pará, Santarém/PA. Jan./jun. 2012.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6.ed. Cortez. São Paulo. 2005

FREITAS, L. C. de. *Responsabilização, meritocracia e privatização:* conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E

ISBN: 978-85-8126-090-7

REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em 07 jul. 2015.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*[*online*]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379-404. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em 07 jul. 2015.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre o currículo:* currículo e desenvolvimento humano. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

MARIM, Vlademir; FERREIRA, Wattson Estevão (Orgs.). *Desafios do Plano Curricular para o Ensino Medio na Formação Cidadã*. Paco Editorial. Jundiaí, 2015.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. *Revista Espaço do Currículo*, v.3, n.1, pp.395-402, Março a Setembro. UFPB. João Pessoa, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo, cultura e formação de professores*. Educar, Editora da UFPR. n. 17, p. 39-52. Curitiba, 2001.

NEUBAUER, Rose (Coord.). Ensino Médico no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *Rev. Bras. Est. Pedagógicos*. v. 92, n. 230, p. 11-33, jan/abr. 2011.

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e trabalho escolar. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 80. P. 401-422. Setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 jul.2015.

REIS, Ana Queli Mafalda. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como indutor da prática curricular de professores de matemática a partir da perspectiva de contextualização*. Dissertação de mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012.

ROCHA, Ana Angelita da. *Questionando o questionário:* uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM. Tese de doutorado em Educação. Orientadora: Carmen Teresa Gabriel. UFRJ/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2013.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS:* a influência na prática pedagógica segundo os professores de Matemática. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Leny Rodrigues Martins Teixeira, 2012. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*. nº 40. p. 195-205. Editora UFPR. Curitiba, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Identidades terminais:* as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos Standards educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

TRAVITZKI, Rodrigo. *Enem: Limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7

VARELA, Bartolomeu Lopes. *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde – Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Portugal, 2011.

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA *PLATAFORMA GRADECAM*

SOUZA, Maria Francimar Teles de
Mestre em Gestão e Política da Educação. Coordenadora Escolar – EEEP Raimundo Saraiva Coelho. E-mail: cimarteles@hotmail.com

MACEDO, Rosa Cruz
Mestre em Desenvolvimento Regional. Diretora Administrativa – EEEP Raimundo Saraiva Coelho. E-mail: obccariri@ig.com.br

LEITE, José Oberdan
Graduado em Letras. Coordenador Escolar – EEEP Raimundo Saraiva Coelho. E-mail: joseoberdan@ig.com.br

SOUZA, Dennys Helber da Silva
Especialista em Tecnologias e Educação a Distância. Professor – EEEP Raimundo Saraiva Coelho. E-mail: dennyshelber@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo baseia-se no estudo realizado na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, sobre avaliação a partir da utilização da plataforma GradeCam na correção das avaliações bimestrais, bem como as mudanças ocorridas nos resultados apresentados em cada turma. Destacam-se, também, os entraves existentes para a sua atuação, além de levantar subsídios para a apropriação de soluções alternativas às limitações encontradas, por meio de informações essenciais para que possamos entender melhor o contexto em que a gestão escolar possa participar, uma vez que esta é intrínseca ao conceito da temática abordada. O problema proposto neste artigo é: Como a correção das avaliações bimestrais aplicadas na EEEP Raimundo Saraiva Coelho a partir da utilização da plataforma *GradeCam* contribui para o crescimento intelectual dos alunos? A concepção de avaliação fundada na relação professor-aluno, pertencentes a um processo contínuo de ensino e aprendizagem, a partir de atividades diferenciadas e diante das inovações educacionais e tecnológicas surgidas nos

ISBN: 978-85-8126-090-7

últimos trinta anos, requer uma discussão especial. Busca-se, através desse artigo, conciliar a aplicação dos recursos tecnológicos como possibilidade de articulação para tratar melhor os resultados e criar estratégias de superação das dificuldades.
Palavras-chave: Avaliação. Correção de provas. Plataforma *GradeCam*.

ABSTRACT

This article is based on the study at EEEP Raimundo Saraiva Coelho, about evaluation through the use of GradeCam platform for the correction of bimonthly assessments, as well as the changes in the results presented in each class. Noteworthy are also the existing barriers to its operations as well as raising subsidies for the appropriation of alternative solutions to the constraints encountered through essential information, so we can better understand the context in which the school management to participate, since the same is intrinsic to the theme addressed. The problem in this paper is: How the assessments correction applied at EEEP Raimundo Saraiva Coelho, through the use of GradeCam platform contributes to students' intellectual growth? Since the conception of evaluation based on the teacher-student relationship, belonging to a continuous process of teaching and learning from different activities on educational and technological innovations that have arisen in the past thirty years requires a special discussion. Seeks to reconcile through this article the application of technological resources as a possibility of articulation to better treat the results and create strategies to overcome the difficulties.
Key-words: Evaluation. Evidence correction. GradeCam Platform.

1 Introdução

O desenvolvimento do ensino profissional, no estado do Ceará, baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, em seu Capitulo III, o qual faz menção à Educação Profissional, e no Decreto nº 5.154/2004, que veio regulamentar alguns parágrafos dos artigos 36, 39-41 da referida Lei (BRASIL, 1996). A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é oferecida de forma articulada com o Ensino Médio; para tanto, cada curso tem a carga horária total ampliada, para que possa assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas pela base comum e o exercício da profissão técnica.

A Escola Estadual de Educação Profissional Raimundo Saraiva Coelho está situada na Região do Cariri, sul do estado do Ceará; criada sob o decreto lei nº 14.633, de 26 de fevereiro de 2010, foi inaugurada no dia 16 de junho de 2011, pelo então Governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, e está localizada na Av. Paulo Maia s/n, bairro São José, na cidade de Juazeiro do Norte – CE. No seu quinto ano de funcionamento, estão sendo ofertados os seguintes cursos profissionais integrados ao ensino médio: Agrimensura, Desenho da Construção Civil, Edificações, Finanças, Design de Interiores e Transações Imobiliárias. No seu corpo docente, conta-se com trinta e cinco profissionais, dos quais vinte e quatro são da base comum e onze, da base técnica; no segmento funcionário, conta-se com vinte profissionais.

Sabe-se que a avaliação é parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem e que, atualmente, tem adquirido destaque especial pela carência de conhecimento que a maioria dos profissionais tem no que diz respeito à sua prática. Por isso, muitos a veem como uma legitimadora do fracasso escolar, mas nunca se deve deixar de considerar o caráter diagnóstico e norteador que faz parte do processo avaliativo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Diante dessa ampla e continuada discussão, surgem várias ideias, mas acredita-se que não há fórmulas prontas para orientar a avaliação. O próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento e nenhuma proposta é tão válida quanto à necessidade de uma sólida formação dos educadores acerca da temática abordada, a partir da integração de teoria e prática, da interdisciplinaridade vivenciada na própria unidade escolar.

Para isso, no desenvolver da pesquisa, pretende-se atingir o objetivo principal, que é analisar como a correção das avaliações bimestrais aplicadas na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, a partir da utilização da plataforma GradeCam, contribui para o crescimento intelectual dos alunos, tendo como foco o alcance dos objetivos específicos: i) Discutir a utilização da plataforma *GradeCam* para correção das avaliações bimestrais na EEEP Raimundo Saraiva Coelho; ii) Analisar os resultados obtidos a partir da correção das avaliação com a plataforma *GradeCam;* e iii) Diagnosticar os impactos ocorridos na EEEP Raimundo Saraiva Coelho a partir da utilização da plataforma GradeCam para correção das avaliações bimestrais.

Sendo assim, busca-se apresentar um estudo atualizado sobre a atuação desta plataforma, bem como suas contribuições para melhoria dos resultados alcançados nesta unidade escolar.

2 Referencial teórico

2.1 A Plataforma GradeCam

GradeCam é uma plataforma que transforma o *smartphone*, *tablet* ou *webcam* em uma poderosa máquina de classificação e correção de provas e simulados de múltipla-escolha. Foi desenvolvida por professores com o objetivo de minimizar o tempo

gasto em correções de provas, garantindo um ótimo sistema de quantificação dos dados de desempenho, oferecendo aos alunos um *feedback* rápido.

É uma plataforma que permite aos professores corrigir provas com qualquer câmera *web*. Após a aplicação de uma prova de múltipla-escolha, as notas são lançadas e classificadas imediatamente pelo computador. A partir daí, os professores podem compartilhar com os alunos os resultados das avaliações. A *GradeCam* permite ao professor usar um gerador de formulário *on-line* para organizar e imprimir as folhas de respostas em papel comum, usando qualquer impressora. O gabarito pode ser criado com até 100 perguntas, com 3-10 dígitos para um ID (identificador). Dependendo dos recursos da escola, o professor pode usar formas de gabaritos laminados, usando marcadores de quadro branco para permitir que os alunos reutilizem as folhas de resposta.

Com o *GradeCam* é possível:

a) Transferir pontuações para o livro de notas eletrônico;
b) Gerar relatórios baseados em padrões, a fim de monitorar o progresso do aluno;
c) Compartilhar avaliações com outros professores / administradores e gerar resultados e análise por questão, estudante, ou turma;
d) Realizar simulados, atribuições de sala de aula, trabalhos de casa, análise de comportamento etc.

Com os relatórios gerados pela plataforma, os professores podem monitorar o progresso de cada aluno, observando os itens de maior dificuldade, realizando comparativos de desenvolvimento por turma. Basta ligar uma forma *GradeCam* para qualquer tarefa e, em seguida, aproveitar o tempo livre sem o *stress* de

ISBN: 978-85-8126-090-7

classificação. O *GradeCam* é acessível, fácil de usar e, depois que ele corrige cada atribuição, os resultados são colocados no livro de notas, que pode ser configurado das mais variadas formas.

2.2 A Avaliação da Aprendizagem na EEEP Raimundo Saraiva Coelho

Os instrumentos utilizados para orientar o monitoramento e avaliação na EEEP Raimundo Saraiva Coelho são construídos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, e seu conteúdo determina a elaboração de fichas, *checklists* e outros recursos, para orientar a observação e o registro dos dados, além de seu acompanhamento.

Segundo Fernandes; Freitas (2007), "a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente". Isso deve ocorrer porque a escola trabalha em uma perspectiva de aprendizagem condizente com os princípios adotados pela unidade escolar, pelos professores e com a função que a educação tem na sociedade.

Na EEEP Raimundo Saraiva Coelho também é assim, mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabe-se que, para tomar determinadas decisões, deve-ses estabelecer alguns critérios e princípios a serem considerados, pois as avaliações que são feitas dão rumos ao projeto de vida, com implicações diferentes para os sujeitos envolvidos: estudantes, professores, diretora, coordenadores, pais, responsáveis. E, mesmo a responsabilidade maior sendo dos professores e/ou do conselho de classe, todos da escola precisam estar cientes do peso que a avaliação tem no processo de aprendizagem.

Isso coloca o professor em um lugar que deve visualizar tal tarefa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente. Os mesmos autores ainda afirmam que a avaliação

> é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola. Assim, por mais que o professor tenha um papel importante na avaliação, ele não deve eximir os demais membros da comunidade no ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes, participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.17).

Dessa forma, a avaliação torna-se algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos estão envolvidos, pois "a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica." (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.18). É importante a equipe escolar estar estimulada a questionar conceitos já arraigados no campo da avaliação, bem como despertar para novas e possíveis práticas.

Assim, a avaliação é tida como processo da aprendizagem e faz parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorrendo em várias esferas e com vários objetivos, mas o presente trabalho focou-se na avaliação da aprendizagem dos estudantes a partir da correção das avaliações bimestrais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Em quase todas as escolas, o uso de notas coloca os avaliados em uma situação classificatória. Fernandes; Freitas (2007, p.19) afirmam que "Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados". Entretanto, muito já tem melhorado o caminho percorrido ao longo de um período de estudos.

Nessa concepção, as práticas avaliativas são naturalmente incorporadas em nossas práticas e começamos a pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela. Assim, os professores têm o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. "Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo". (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.19).

A avaliação é uma atividade orientada não apenas para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar.

Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.19).

Assim, como os mesmos autores disseram: "Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem". (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.19). Atribuir nota é apenas uma parte do processo.

Nessa perspectiva, a avaliação é parte de um processo maior, cuja principal função está centrada tanto no sentido do acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de atribuição de um conceito a respeito do que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Desse modo, a avaliação pode acontecer ao longo ou ao final do processo. Quando acontece durante o processo, seu objetivo é reorientar e recebe o nome de avaliação formativa; quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. Cada uma tem seus objetivos, mas não devem, de nenhuma forma, ser usadas com o objetivo de punir, de classificar ou excluir, mesmo associando-se mais a avaliação somativa a estes objetivos excludentes. As duas podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiam o processo educativo. Por isso, a prática de avaliação pode acontecer de diferentes maneiras, devendo estar relacionada com a perspectiva coerente com os princípios de aprendizagem adotado e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade.

É preciso entender que os estudantes aprendem de modo diferente, em diferentes tempos, utilizando todo seu conhecimento de mundo. Nesse contexto, o papel da escola deve ser de inclusão, promoção do crescimento e desenvolvimento de possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens significativas, não só na escola, mas, também, enquanto cidadãos. Portanto, a prática avaliativa não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem.

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.21).

A avaliação sempre deve ter como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, para que não perca seu propósito.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Segundo Allal (1986, p.176), em Fernandes; Freitas (2007) "os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do curriculum". Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação formativa como "um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos".

Mesmo dando importância à avaliação formativa, nesse trabalho fez-se uma análise do processo de correção da avaliação somativa para desencadear ações para a realização da formativa.

3 Procedimentos metodológicos

Avaliar é um processo dinâmico e não pode ser entendido como ato único ou definitivo, uma vez que novos registros e novas formas de avaliação ampliam continuamente o processo de ensino-aprendizagem, bem como o conhecimento específico acerca da qualidade do trabalho docente. Dessa forma, a necessidade de outro tipo de correção das avaliações é cada vez mais pertinente e deve ser reconhecido como contribuição para melhoria da aprendizagem.

A metodologia usada no presente estudo destaca alguns aspectos fundamentais: a fundamentação teórica em que se baseou a pesquisa, o método de investigação adotado, o ambiente em que se realizou o estudo e os instrumentos de coleta e análise de dados. Nesse artigo, destaca-se o referencial teórico usado na pesquisa, com o objetivo de contribuir para a discussão de questões relacionadas à avaliação. No caso, o relato sobre as mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem a partir da utilização da plataforma *GradeCam*.

O ambiente em que se realizou o estudo foi a própria escola, que possui, atualmente, 520 alunos matriculados em seis cursos profissionalizantes, em doze turmas, da primeira à terceira série do ensino médio. Dessa forma, foram escolhidas três turmas, de forma aleatória, para a observação dos resultados, e aplicado um questionário aos alunos por apresentarem condições de prestar informações sobre a utilização da Plataforma *GradeCam* na correção das avaliações bimestrais, podendo assim, ser consideradas representativas do universo em estudo.

A pesquisa caracterizou-se tanto descritiva quanto analítica, através da análise dos resultados obtidos com a utilização da plataforma *GradeCam* após a aplicação das avaliações do primeiro bimestre, e também por meio de questionários aplicados aos professores, através dos quais procurou-se descrever, analisar e discutir os fenômenos relacionados aos procedimentos utilizados para analisar e utilizar os resultados obtidos a partir da correção das avaliações com essa plataforma.

4 Resultados e discussões

O estudo sobre avaliação, a partir da utilização da plataforma *Gradecam* para correção das avaliações bimestrais na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, contribui para o enriquecimento do conhecimento das mais diversas formas de se avaliar e, sobretudo, pela pouca disponibilidade de informações acerca desta temática.

Os resultados das avaliações aplicadas na escola devem ter o monitoramento por parte da equipe gestora, bem como o compartilhamento e disseminação com a comunidade escolar, o que corresponde à razão de ser da dimensão de toda e qualquer avaliação, seja ela de natureza interna ou externa. Isso porque, de

ISBN: 978-85-8126-090-7

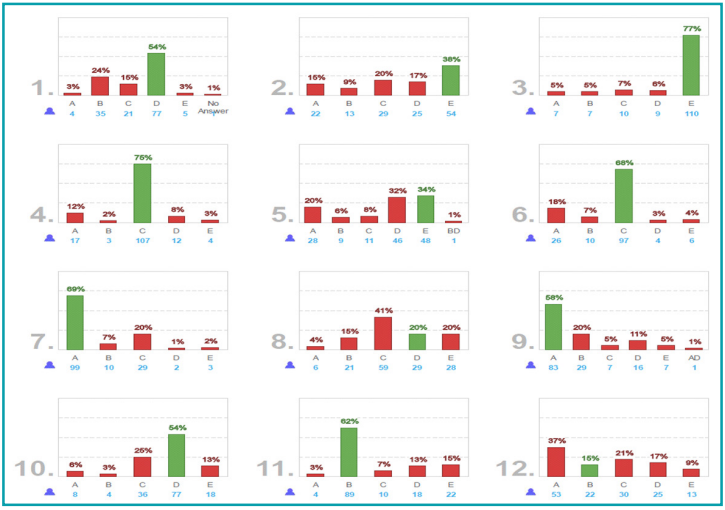
nada valerão o processo de aplicação, coleta, análise e interpretação de dados se não forem conhecidos pela comunidade escolar e não vierem a ser, por ela, incorporados de modo a melhorar as suas práticas. Os dados devem ser utilizados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação para melhoria da aprendizagem e, consequentemente, do desempenho.

Nesse trabalho, busca-se refletir sobre as diversas possibilidades que a avaliação pode ter, principalmente quando usa a seu favor recursos tecnológicos como a plataforma *GradeCam*, ferramenta que tem contribuído muito para a melhor qualidade da avaliação na EEEP Raimundo Saraiva Coelho.

Com a utilização dessa plataforma, alunos e professores podem observar como ocorreu o aprendizado durante o período letivo, porque ela permite a visualização detalhada de onde se encontra a dificuldade do aluno em cada disciplina e o professor pode, a partir daí, fazer uma intervenção para melhoria dessa realidade. Os alunos podem, também, criar novas estratégias de estudos, uma vez que visualizam a questão em que apresentaram maior dificuldade e buscar novas formas de aprender esse conteúdo.

Como se pode observar nos gráficos gerados, a partir dos erros e acertos dos alunos, é possível visualizar a porcentagem de cada questão e criar estratégias para que os alunos possam superar as dificuldades no conteúdo aplicado. As opções em vermelho são os erros e, em verde, os acertos.

Figura 1 – Gráfico com o resultado dos alunos em algumas questões da avaliação

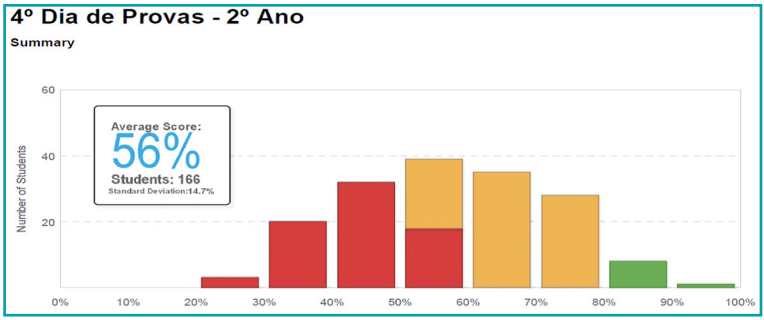


Fonte: *GradeCam*

Colocamos o gráfico com apenas algumas questões, mas a plataforma gera o gráfico com até cem questões.

Serve também para observar o resultado da turma como um todo como se pode ver no gráfico abaixo.

Figura 2 – Gráfico com o rendimento geral da turma



Fonte: *GradeCam*

ISBN: 978-85-8126-090-7

É visto esse resultado individualmente, conforme mostrado no quadro abaixo.

Figura 3 – Rendimento individual por aluno

Score: **22/40 (55%)**

1: B (C)	**2:** B (D)	**3:** A (C)	4: B	5: B	6: D	**7:** A (C)	8: D	**9:** B (C)
10: D	11: E	12: C	13: D	**14:** C (A)	15: C	16: B	**17:** B (C)	18: E
19: A	20: C	21: D	22: E	23: A	**24:** A (B)	**25:** B (E)	**26:** A (B)	27: C
28: D (C)	**29:** A (D)	**30:** A (B)	31: B	**32:** D (B)	**33:** B (C)	**34:** B (D)	35: C	36: A
37: C	**38:** B (A)	39: B	**40:** A (B)					

Score: **32/40 (80%)**

1: C	2: D	3: C	4: B	5: B	6: D	7: C	8: D	9: C
10: D	11: E	12: C	13: D	14: A	15: C	16: B	17: C	18: E
19: E (A)	**20:** B (C)	21: D	22: E	23: A	24: B	**25:** A (E)	26: B	27: C
28: B (C)	**29:** C (D)	**30:** D (B)	31: B	**32:** E (B)	33: C	34: D	35: C	36: A
37: E (C)	38: A	39: B	40: B					

Fonte: *GradeCam*

Vale ressaltar que o nome dos alunos foram apagados nesses resultados para garantir sua privacidade.

Figura 4 – Quantidade de acerto por aluno

Student	Score	Percentage
	22 /40	55%
	32 /40	80%
	31 /40	78%
	15 /40	38%
	26 /40	65%

Fonte: *GradeCam*

Nesse último quadro, vê-se o número de acerto por aluno e a porcentagem correspondente a esse acerto.

Como se observa, são inúmeras as possibilidades para um direcionamento do trabalho, a partir dos resultados obtidos com essa estratégia de correção das avaliações, o que traz muitos be-

nefícios para uma melhor atuação dos professores a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nas respostas dos professores entrevistados isso é confirmado, pois dizem que a plataforma tem contribuído "de forma positiva, facilitando o trabalho e na agilidade do processo", "... de forma significativa, melhorando a qualidade do trabalho de correção de provas em 100%".[1]

Para eles, a plataforma *GradeCam* trouxe "Rapidez, precisão, facilidade, otimização do tempo, dentre outras". Além disso, "Otimizou o tempo pedagógico de meus planejamentos. O tempo em que eu levava entre a correção e a verificação das questões mais acertadas era de uma semana e meia. Hoje, com a utilização dessa plataforma, eu chego em casa e já recebo os resultados e já faço a análise de questões por erro e acerto, podendo, já no dia seguinte, lecionar com base nos resultados".

Sendo assim, "Os benefícios são totalmente positivos. Além de sair o resultado em tempo preciso, ainda ajuda na entrega de resultados, facilitando o trabalho do professor nas recuperações e no acompanhamento do rendimento do aluno".

A agilidade no recebimento dos resultados permite que os professores tenham "a interação de todos em sala de aula, com a correção e discussão da prova, sanando as dúvidas e fazendo a coleta de dados para diagnosticar o aprendizado". Assim, "As porcentagens de acertos e erros permitem que o acompanhamento individual do aluno seja mais eficaz. Em sala, tenho chamado os alunos com dificuldades e feito a correção da prova com eles".

Considerando todos esses aspectos mencionados, os professores entrevistados foram unânimes em dizer que recomendariam o uso dessa plataforma por outros colegas e outras instituições de ensino citando, entre os motivos: "Pelos vários fatores

1 Trechos retirados dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

positivos, os quais só trazem benefícios como um todo, para direção, para o professor e aluno, como, por exemplo, a agilidade dos resultados, a correção das provas etc.". Segundo alguns professores, até já comentaram com alguns colegas de outras unidades: "[…] justamente por otimizar o tempo de correção e ganhar tempo na averiguação dos resultados para avaliar a qualidade da aprendizagem, podendo assim, fazermos ajustes sobre os conteúdos na aula seguinte". Outro afirmou: "Recomendaria por ajudar com eficiência e eficácia o trabalho do professor, e permitir ao aluno (que antes demorava um certo tempo para receber o resultado) a oportunidade de ver o resultado no dia seguinte e discutir com o professor suas dúvidas", antes mesmo de iniciar um novo conteúdo.

5 Considerações finais

Para a realização deste trabalho, foi feito um estudo através da pesquisa bibliográfica e de campo e verificou-se que, por meio da pesquisa, pode-se intervir, na prática, de forma inovadora. Com o recurso da pesquisa, o pensamento investigativo e criativo foi estimulado, a fim de fazer da escola um espaço de discussão, de aprofundamento de conteúdos, de diagnóstico da realidade, organização e planejamento, onde se desenvolve o trabalho dos educadores.

Com a utilização da Plataforma *GradeCam* pode-se fazer uma ligação entre as provas, gerando relatórios baseados em padrões, a fim de monitorar o progresso do aluno ao longo do ano e criar estratégias para que possa melhorar a cada dia.

Mesmo assim, sabe-se que ainda existem aqueles que veem a avaliação como mera formalidade do sistema. Embora ela tenha em quase todas as escolas uma data marcada e "obri-

gatória", é o olhar que se tem acerca do aluno e a forma como a avaliação é aplicada e analisada, que definem a sistematização e a rigorosidade dessa ferramenta de verificação da aprendizagem e, consequentemente, de seu trabalho enquanto construtor da tomada de decisões e da melhoria das ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2002.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. *Indagações sobre currículo:* currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRADECAM, Plataforma. Disponível em: <http://gradecam.com/about/>. Acesso em 15 mar. 2015.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação:* da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ISBN: 978-85-8126-090-7

VALIDAÇÃO DE ESCALAS PARA MEDIR HABILIDADES DO *HOMO ZAPPIENS*

NASCIMENTO, Pablo Carvalho de Sousa
Pesquisador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE). E-mail: pablo.csn@gmail.com

LEITE, Raimundo Hélio
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: rhleite@terra.com.br

RESUMO

Este artigo estuda possíveis efeitos do uso sistemático das tecnologias de informação no desenvolvimento de habilidades de estudantes do ensino médio que estudam em escolas públicas de Fortaleza. Participaram da amostra 569 estudantes, que responderam a um conjunto de escalas que objetivam revelar a presença de habilidades sugeridas por autores que cunharam a expressão *homo zappiens* para denominar pessoas que utilizam, assiduamente, tecnologias de informação em sua vida escolar. Empregou-se a Análise Fatorial como método para verificar possível estrutura subjacente às supostas habilidades. O presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de verificar, empiricamente, se há realmente um construto *Homo zappiens* implícito quando da utilização das TICs pelos estudantes do ensino médio que estudam em escolas públicas de Fortaleza.

Palavras-chave: Tecnologias de informação. Habilidades. Estrutura subjacente.

ABSTRACT

This paper studies the possible effects of the systematic use of information technology in the development of secondary school education students skills studying in public schools in Fortaleza. The sample 569 students who answered a set of scales that aim to reveal the presence of skills suggested by authors who coined the expression *homo zappiens* to name people that use, assiduously, information technology in their school life. It used the factor analysis as a method to check for possible underlying structure to the alleged skills. This article was developed in order to verify empirically whether there is really a construct *Homo Zappiens* when using Information and Communications Technology – ICTs by the secondary school education students who study in public schools in Fortaleza.

Keywords: Information technology. Skills. Underlying structure.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Ao longo da história, o homem tem recebido diferentes denominações, de acordo com o estágio da civilização que construiu. Para não recuar muito no tempo, vamos fazer um corte histórico e começar com o *Homo sapiens*, que ficou caracterizado a partir da constatação de que ele possuía inteligência suficiente para produzir alimento e ferramentas para se defender das ameaças postas pelo meio ambiente. Com o surgimento do capitalismo e suas complexas regras de mercado, aparece o termo *Homo economicus*, o interesse pelo lucro se sobrepõe a qualquer outro.

Antes do aparecimento dos primeiros computadores, na década de 50, Alan Touring, em 1936, criou uma máquina rudimentar capaz de realizar cálculos, a partir de algoritmos. Nas décadas 50-60, a Inteligência Artificial adotou a metáfora de simulação do cérebro humano pelo computador com a construção de autômatos "inteligentes". Mais tarde, Morin (1993, p.90) criou a expressão "Computo, *ergo sum*" para expressar as possibilidades de a máquina apresentar certas competências tidas, até então, como dominadas apenas pelo homem.

Esse processo de estreitamento entre a linguagem humana e a usada pelos computadores possibilitou uma troca de mecanismos de interação e de conhecimentos. Um passo importante nessa direção foi dado com a criação dos sistemas especialistas, dando início ao que se chama de "engenharia dos conhecimentos" (STROOBANTS, 1997, p.150). Estabeleceram-se, assim, formas de organizar os conhecimentos. Os algoritmos facilitaram a aplicação das competências mentais ao trabalho com o computador.

Esse caminhar ensejou a criação do termo *Homo zappiens*, uma metáfora para denominar o navegador digital que utiliza,

ao mesmo tempo, os vários meios de comunicação digital disponíveis. Há quem defenda que ele possui características próprias de aprendizagem com raízes virtuais. O termo envolve, evidentemente, a ideia de um construto que precisa ser verificado empiricamente.

Um primeiro visar sobre a ideia indica que pode haver algum fundamento para a existência desse tipo de ser que pode ser explicado a partir da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin e outros autores. Isso posto, o presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de verificar, empiricamente, se há realmente um construto denominado *Homo zappiens* subjacente quando da utilização das TICs pelos estudantes do ensino médio que estudam em escolas públicas de Fortaleza.

2 Estudantes nativos digitais

A evolução das tecnologias da informação teve como fio condutor a metáfora da máquina com o cérebro humano. Nesse passo, todo esforço foi feito para que a máquina possa mimetizar a inteligência humana. Como consequência, toda criação na área de informática esteve e ainda está focada nessa direção, de modo que "[…] cada família de aplicações correspondem mecanismos de raciocínio, formalismos de representações de conhecimentos, interfaces diferentes com o usuário." (GANASCIA *apud* STROOBANTS, 1997, p.150).

Este excerto confirma o que foi dito, pois, na verdade, cada nova tecnologia traz consigo novos usos e novos desafios para a sua utilização. Nos dias atuais se pode mudar de uma tecnologia para outra, sem perder contato com as que já estavam usando.

Um dos questionamentos sobre a *web*, por exemplo, é a quantidade de informação inútil. Se, de um lado, isso é verdade,

ISBN: 978-85-8126-090-7

de outro, há que se lembrar de que a qualidade de uma informação depende das necessidades do seu usuário. Algo simples, como encontrar na *internet* o que está precisando, exige que se saiba perguntar. Noutras palavras, exige alguma forma de domínio da atividade de pesquisa. Diferentemente de um livro, a *web* é uma teia quase incomensurável. Os professores estão acostumados a definir em detalhes o que querem de um "bom" aluno. Assim, "desde seu primeiro ano na escola, o aluno aprende a apresentar trabalhos, a fazer linhas e margens nos cadernos e folhas [...] apresentar um texto [...]". (PERRENOUD, 1999, p.45).

Esse tipo de tarefa, o aluno pode fazer melhor e mais facilmente no Word. Porém, pensar que "a excelência escolar é, em larga medida, *a arte de refazer o que acaba de ser exercitado em aula*" (IDEM, p.46) é um ingênuo engano. Há programas, por exemplo, que oferecem mais de uma centena de possibilidades para se resolver um problema, o que significa que o seu usuário tem que ter conhecimentos sobre esses modelos, sobre o problema que quer resolver e tomar a decisão sobre qual é o melhor modelo para o caso.

As soluções existentes em *softwares* nem sempre estão prontas para uso direto. No fundo, Perrenoud remete o problema para a noção de competência que, para esse autor "[...] se apresenta, primeiramente, com uma *excelência virtual,* em outras palavras, como a capacidade latente de fazer coisas difíceis [...] não, é a rigor, a face escondida do desempenho" (IDEM, p.44).

A questão que se põe é: em que grau as tecnologias digitais mobilizam mais capacidades mentais, que os métodos tradicionais não dispõem, para melhorar a aprendizagem dos alunos? Autores como Veen e Vraking (2006) propõem que o uso de tecnologias digitais desenvolve capacidades e habilidades que caracterizariam o que eles denominam de *homo sapiens*. Sob o

ponto de vista teórico, suas afirmações se caracterizam como um construto a ser comprovado. Este estudo objetiva verificar se existe uma estrutura latente ao conjunto de habilidades indicadas pelos referidos autores.

Trata-se de uma visão pedagógica que obriga o professor a se afastar do que está previsto na proposta curricular e dos tipos de avaliação adotados pelas escolas, seja distanciando-se abertamente em relação aos procedimentos oficiais, seja interpretando-os em outra perspectiva, é uma fonte de inquietação para o professor. (PERRENOUD, 1999, p.156). Porém, ao mesmo tempo, o mundo atual exige, sobretudo, capacidade inovadora para a geração de novos produtos e novas tecnologias e sua influência positiva e negativa no cérebro humano.

A essas ideias se acrescenta referencial mais amplo de estudos relativos às influências das TICs sobre a aprendizagem. Damasco e Santos (2012, pp.3-4) classificam as instituições educacionais sob o ângulo das novas tecnologias em: Instituições de ensino 1.0, nas quais poucas mudanças ocorreram na forma tradicional de ensinar, e instituições 2.0, que aderiram totalmente ao uso de meios visuais no processo ensino aprendizagem. Em relação ao segundo tipo de instituição, os autores destacam o papel desempenhado por alunos e professores, conforme mostra o quadro a seguir. Esses atores educacionais foram enquadrados em duas categorias novas: **estudantes nativos digitais** que, desde a infância, usam tecnologias digitais e **professores imigrantes digitais** que aprenderam a usar meios virtuais em sua atividade posteriormente.

O Quadro 1 mostra, a seguir, características de alunos e professores da era digital

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 1 – Características de alunos e professores da era digital

Estudantes nativos digitais preferem	Professores imigrantes digitais preferem
Receber, rapidamente, informação de múltiplas fontes.	Transmissão de informação de forma lenta e controlada, com recursos a fontes limitadas como as aulas e os manuais escolares.
Realizar múltiplas tarefas em simultâneo (estudar, ouvir música, enviar mensagens).	Realizar uma tarefa de cada vez.
Aprender através de vídeos, imagens e sons em vez de textos.	Ensinar recorrendo ao texto do manual escolar.
Obter informação de forma aleatória, explorando os hiperlinks de modo livre e caótico.	Seguir o programa da disciplina e transmitir a informação de forma lógica e sequencial.
Estar conectados e interagir com muitas pessoas, em simultâneo.	Que os estudantes trabalhem sozinhos, do que em equipe.
Aprender "just-in-time".	Ensinar "just-in-case".
Ser gratificados instantaneamente e receber prêmios imediatos.	Adiar as gratificações e os prêmios para o final do período ou do ano letivo.
Ser orientados para o jogo, preferindo aprender o que é relevante, imediatamente útil e divertido.	Ser orientados para o trabalho, limitando-se a cumprir o programa e a fazer os testes de avaliação.

Fonte: Damasco e Santos (2012, p.4).

Ao se comparar as características mencionadas acima com as escalas contidas no ANEXO 1 percebem-se semelhanças de tarefas desempenhadas pelos alunos, sendo as escalas que aplicadas neste estudo, mais abrangentes. As características dos estudantes nativos digitais vão na direção do que leciona Paulo Freire: "o homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação" (FREIRE, 1995 *apud* GUIMARÃES, 2003, p. 58).

Lembrem-se, por oportuno, os trabalhos do cientista brasileiro Luís Fernando Nicolas-Alonso, que têm mostrado como o cérebro humano pode comandar equipamentos computadorizados para realizar movimentos com braços mecânicos e comandos de voz. Recentemente, durante a abertura da Copa 2014, ele

mostrou o exoesqueleto construído com essa técnica para dar o pontapé inicial na abertura da competição.

Essas pesquisas de ponta oferecem suporte para se supor que determinadas atividades produzem efeitos sobre o cérebro humano, cujas razões não são bem conhecidas ainda, como é o caso do construto objeto deste estudo. Para tanto, foram adotados os procedimentos metodológicos a seguir.

3 Procedimentos metodológicos

3.1 Universo

O universo da pesquisa foi formado por alunos regularmente matriculados em escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral, localizadas na cidade de Fortaleza, no ano de 2013.

3.2 Amostra

A amostra foi constituída de 569 estudantes que participaram, de modo espontâneo, do estudo.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram coletados com a aplicação do conjunto de escalas, disponíveis no ANEXO 1.

4 Análise dos dados

A análise dos dados foi feita em três etapas discutidas a seguir. Em primeiro lugar, calculou-se o índice de confiabilidade das escalas, obtendo-se um Coeficiente Alfa de Cronbach igual a

ISBN: 978-85-8126-090-7

0,759, o que significa que as escalas possuem bom nível de reprodutibilidade (HAIR, 2005, p.100).

O quadro a seguir mostra a existência de sete fatores com vetores próprios maiores do que 1, explicando 51,376% da variância acumulada pela extração das somas dos quadrados dos coeficientes de cada fator. Isso significa dizer que os cinco fatores extraídos explicam mais de 50% da variabilidade esperada.

Quadro 2 – Variância total explicada pelos fatores subjacentes às variáveis

Escalas	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% de variância	acumulada %	Total	% de variância	acumulada %
1	5,579	21,458	21,458	2,240	8,615	8,615
2	2,015	7,749	29,208	2,186	8,406	17,021
3	1,323	5,087	34,295	1,945	7,479	24,500
4	1,216	4,676	38,971	1,935	7,444	31,944
5	1,162	4,469	43,440	1,828	7,030	38,974
6	1,045	4,020	47,460	1,684	6,478	45,453
7	1,018	3,917	51,376	1,540	5,924	51,376
8	0,984	3,785	55,161			
9	0,967	3,718	58,879			
10	0,888	3,415	62,294			
11	0,845	3,252	65,545			
12	0,828	3,183	68,729			
13	0,811	3,120	71,849			
14	0,784	3,014	74,863			
15	0,719	2,765	77,627			
16	0,683	2,626	80,254			
17	0,666	2,562	82,816			
18	0,616	2,367	85,184			
19	0,564	2,168	87,352			
20	0,557	2,143	89,495			
21	0,554	2,131	91,626			
22	0,518	1,991	93,617			
23	0,477	1,836	95,452			
24	0,439	1,688	97,140			
25	0,397	1,525	98,665			
26	0,347	1,335	100,000			

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

Fonte: Os pesquisadores (2015).

Trata-se, agora, de verificar se o espaço criado pelas dezoito variáveis não estão correlacionadas, condição necessária e suficiente para que o construto exista. Três medidas serão empregadas para analisar este aspecto, como se discute a seguir.

Quadro 3 – Teste de KMO e de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin – Medida adequação da amostra.		0,864
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Chi-Square	3162,273
	df	325
	Sig.	0,000

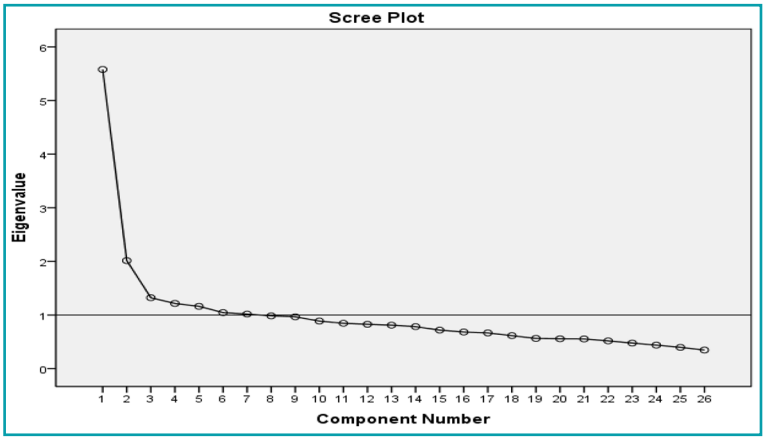
Fonte: Os pesquisadores (2015).

O KMO (*Kaiser-Mayeu-Okin Measure of Sampling Adequacy*), que é uma medida da adequação da amostra, atingiu o valor de 0,864 e apresenta-se aceitável. O teste de Esfericidade de Bartlett apresenta $p < 0,0000$, que indica que as escalas não estão correlacionadas, o que faz supor a existência de um espaço subjacente ao total das varáveis analisadas. A terceira medida de adequação usada é Medida de Adequação da Amostra (*Measure of Sampling* Adequacy) para cada uma das variáveis, que é um refinamento do KMO. Essa medida é dada pelos coeficientes da diagonal das variáveis entre si, denominada de matriz de anti -imagem para variâncias, covariâncias e correlações. (MAROCO, 2011, p.502). Segundo este autor, "Valores de Medida de Adequação da Amostra, inferiores a 0,50, indicam que essa variável não se ajusta à estrutura definida pelas outras variáveis" (IDEM, p.502). Essa matriz calculada e todas as variáveis apresentaram índices superiores a 0,50.

O Gráfico 1, a seguir, mostra os valores iniciais dos vetores próprios contidos na coluna 2, do Quadro 2, mas, no total, foram extraídos 18 vetores próprios para a soma acumulada final totalizar 100%.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 1 – Valores dos vetores próprios de cada fator



Fonte: Os pesquisadores (2015).

Como se observa, acima do ponto 1 do gráfico, existem sete pontos que representam o número de fatores extraídos.

O Quadro 3 apresenta a matriz rotacionada com os cinco fatores extraídos e suas respectivas cargas fatoriais. Observe:

Quadro 3 – Matriz dos componentes rotacionados[a] – Fatores x Cargas Fatoriais

Escalas	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
Escala 01				0,820			
0,429 Escala 04 0,545 Escala 05 0,502 Escala 06 0,329 Escala 07 0,557 Escala 08 0,543 Escala 09 Escala 02					0,663		

Escala 030,533 Escala 10 0,520Escala 11 0,703 Escala 12 0,767 Escala 13 0,673 Escala 140,710 Escala 150,786 Escala 16 0,451 Escala 170,690 Escala 18 0,444 Escala 190,376 Escala 20 0,482 Escala 21 0,632 Escala 22 0,667 Escala 23 0,678 Escala 24 0,719Escala 25 0,584 Escala 26 0,431Método de extração: Análise de Componentes Principais.
Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.
[a] Rotação convergiu em 9 interações.
Fonte: Os pesquisadores (2015).

Analisar-se-á, a seguir, a contribuição e o significado das escalas que compõem cada fator. (ANEXO 1).

Dentre as escalas que compõem o primeiro fator, a que tem maior peso (0,786) indica a criação de jogos eletrônicos como atividade que deve ser desenvolvida (Esc.15), segundo os participantes do estudo. A escala 14 ocupa o segundo lugar (0,710) e indica que os alunos passam muitas horas jogando no computador, mas são exigente na escolha dos jogos.

Em terceiro lugar, vem o uso de estratégias para resolver problemas apresentados pelas TICs (Esc.17). A escala 19 ocupa o terceiro lugar (0,376) e indica que os alunos aprendem a pensar em resolver, de forma sistêmica, os problemas. De modo geral, este fator indica pendor natural para trabalhar com inovações tecnológicas, o que deve ser estimulado a todo custo na geração digital, "[…] pois eles são nativos. Pensam de forma diferente e agem de um jeito colaborativo. Vivem em função de inovação, criatividade e customização. Estou convencido que dentro dessa nova cultura está um novo jeito de trabalhar. (TAPSCOTT, 2009, p.53).

Neste excerto, seu autor lança a ideia de gerações nascidas na era dos computadores e os que migraram para as novas linguagens trazidas. Nessa perspectiva, ele introduz um componente antropológico na forma de se trabalhar com equipamentos eletrônicos e digitais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O mesmo autor leciona que "o modo tradicional de educação é inapropriado para eles. Ter alunos isolados é em suas tarefas e um ambiente centrado apenas no professor, com aula igual para todos, não funciona mais. O papel do professor não deve ser o de um transmissor de informações." (TAPSCOTT, 2009, p.53).

No Fator 2, a maior carga fatorial está na convicção convicta de que o *marketing* é elemento indispensável para o êxito de qualquer negócio no mundo atual. A Escala 23, seguida da Escala 22 (0,667), segundo a qual, para vencer numa carreira, a pessoa tem que se atualizar continuamente. Este aspecto encontra guarida nos autores Ontoria, Luque e Gomes *apud* Thiollet *et. al.* (2004, p.3) que asseveram que

quando se aprende algo, cria-se no cérebro uma rede neuronal, que pode ser reforçada com a repetição dessa informação ou experiência. Quando se tem uma experiência diferente, mas relacionada à rede original, automaticamente o cérebro reescreve o arquivo para considerar a nova entrada.

Esclarece-se assim, o papel criador da utilização continuada de mecanismos que promovem aprendizagem. Cada aprendizagem gera oportunidade de novas aprendizagens, criando uma cadeia de sinapses no cérebro. Por conta da velocidade e da gama de informações proporcionadas pelas tecnologias digitais, a aprendizagem pode alcançar níveis inimagináveis.

Atualizar-se sobre TICs é algo indispensável, dado o vertiginoso crescimento que esse segmento experimenta e, por isso mesmo, sempre põe novas dificuldades a serem superadas. Desnecessário salientar o papel desempenhado na obtenção de emprego por quem domina o uso das tecnologias digitais.

O Fator 3, com cargas fatoriais em torno de 0,50, apresenta habilidades com o manejo de novas tecnologias a saber:

resolve os problemas relacionados ao uso de novas tecnologias diretamente (Esc3); usa vários tipos de mídia ao mesmo tempo (Esc.0); não tem dificuldade de manusear grandes volumes de informação (Esc. 8); lida com facilidade com inovações tecnológicas (Esc. 9); sabe distinguir informações falsas e verdadeiras que circulam na rede com carga maior de todas, 0,673, (Esc. 13). Esta constatação é importante, porque, como se sabe, a *web* é, atualmente, um dos maiores arquivos de informação, em escala mundial. No entanto, há que se cuidar para não utilizar as informações sem o devido cuidado sobre a qualidade e fidedignidade das fontes, especialmente quando forem utilizadas para a elaboração de trabalhos científicos.

Este fator se caracteriza com o que as tecnologias digitais pretendem oferecer, isto é,

> […] uma nova forma de abordagem que compreende o desenvolvimento humano sobre a perspectiva da complexidade. Neste contexto, estabelecem-se as relações de aprendizagem e uma nova forma de olhar o mundo. Deve-se sempre partir do princípio de que o todo é mais que a soma das partes […] (AUSUBEL, 2003, p. 58).

Deve-se ressaltar que a importância do homem nesse processo não é diminuída, mas magnificada. Com efeito, as tecnologias foram criadas por ele e seu uso criativo dele depende. O que algoritmos e outros recursos proporcionam é mais abrangência na solução de problemas.

O Fator 4 foi utilizado como elemento de controle para se testar a fidedignidade das respostas. Por essa razão, o mesmo conteúdo de uma escala foi posto em locais diferentes na folha de resposta. A proximidade dos resultados obtidos confere consistência às respostas dadas nas outras escalas. Com efeito, a afirmação de que o internauta tem convicção de que informações

ISBN: 978-85-8126-090-7

necessárias podem ser obtidas com um simples clique no mouse obteve carga fatorial 0,820 na Escala 1, e 0,767 na Escala 12.

No Fator 5, predomina o emprego excessivo de hora para contatos com amigos (0,663). Com cargas fatoriais semelhantes, em torno de 0,50, veem "mudar constantemente de canais de televisão" e "usar o maior número da meios visuais possíveis". Em último lugar, aparece a Escala 18, na qual os participantes do estudo revelam que passaram a se comunicar mais com as pessoas a partir do uso das TICs (0,44).

A contraposição entre o ensino formal e a aprendizagem de novas tecnologias é um dos temas focados no Fator 6. A maior carga (0,703) foi dada ao fato de que obter informações na rede é questão da habilidade no domínio das novas tecnologias. Em segundo lugar (0,584), há o entendimento de que a formação dada nas empresas é mais útil do que a oferecida nas faculdades. A preferência por trabalhar com imagens em lugar de textos apresenta carga fatorial igual a 0,451. O interesse maior pelas TICs do que pelo ensino formal aparece com carga fatorial igual a 0,329 e resolver novos problemas, (0,529).

No Fator 7, a carga fatorial mais elevada foi obtida pela escala 24 (0,719), que propunha que os currículos tradicionais das escolas e faculdades ainda preparam os profissionais para o mundo atual. Em seguida, vem a Escala 10 (0,520), que entendem que as TICs ajudam a resolver novos problemas e, por último, os participantes da pesquisa dão às novas tecnologias porque ela lhe conseguirá emprego (0,431).

5 Considerações finais

Os achados desta pesquisa vão na mesma direção da literatura citada sobre o tema. Os requisitos técnicos sobre a confia-

bilidade dos resultados serem reproduzidos atingiu bom índice (0,76), e a variância explicada pelos sete fatores extraídos ficou acima de 50%, o que significa dizer que ainda há campo para se reproduzir estudos, a fim de melhorar esses indicadores. Algumas cargas fatoriais mostraram que as escalas possuem peso significativo.

Como visto, em algumas escalas, o ensino tradicional é mencionado. Em duas delas, fica muito clara a presença do ensino tradicional, ao lado do uso das TICs. Assim é que, na escala 6, predomina o interesse pelas tecnologias digitais. No que se refere à preparação para o trabalho (Esc.24), os participantes do estudo reconheceram que os currículos tradicionais preparam o profissional para o trabalho. Trata-se, portanto, de aspecto a ser explorado em novas pesquisas para se identificar a razão dessa polarização.

Em que pese essas constatações, e estando o tamanho da amostra dentro dos padrões exigidos para se utilizar testes paramétricos robustos, sugere-se que se continue a pesquisar este tema. A razão para esta ponderação é simples de justificar: o emprego das tecnologias digitais tem crescimento exponencial em quase todos os setores. O sistema educacional faz parte do universo onde se empregam as TICs em larga escala. Isso significa dizer que as informações utilizadas para produzir este trabalho podem até já estar superadas por pesquisas e estudos sobre o emprego das tecnologias de informação em educação.

De todo modo, o que neste trabalho foi constatado, é que se comprovam alguns dados de pesquisas anteriores. A técnica empregada tem ampla fundamentação estatística e, por esta razão, é largamente empregada em análises multivariadas.

A ciência progride com a replicação de estudos a fim de se construir um corpo teórico que sirva de campo para meta-análi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ses dos resultados obtidos. Sendo assim, os autores deste estudo sugerem que se continue a realizar pesquisas sobre o tema, com o emprego de outras metodologias que possam melhorar os resultados aqui apresentados.

Referências

ANDERSON, T.W. ***An introduction to multivariate analysis.*** New York: John Wiley & Sons, 1958.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

DAMASCO, Miguel e SANTOS, Carlos. *Os nativos digitais e a Universidade IS E A Universidade Analógica*. VII SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2012.

GUIMARÃES, L. S. R. *Gestão de novas tecnologias no contexto educacional*. Disponível em: <http://www.metodista.br/atualiza1/material-de-apoio/livros/novas-tecnologias-no-contextoeducacional/lucianosathler.pdf. > Acesso em: 16 mar. 2014.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 593 p. ISBN 0130177067

HARMAN, H. H. ***Modern Factor Analysis***. 2. ed. Chicago, London: The University Chicago Press, 1968.

LAZAR, S. ***Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density***. FOLHA DE SÃO PAULO, CADERNO EQUILÍBRIO, p.6, 12 de março de 2013.

MANDAR torpedos afeta habilidade de interpretar palavras. Disponível em: <http://www.neurolab.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11 19:mandar-torpedos-afeta-habilidade-de-interpretar-palavras-&catid=44:noticias-de-neurociencias-e-neurologia&Itemid=28.> Acesso em: 14 mar. 2014.

MARÔCO, J. *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5 ed. Report Number, Pero Pinheiro, 2011.

MORAN. E. Contrabandistas dos saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, G. *Do caos à inteligência artificial.* Trad. Luis Paulo Rouanet. Soa Paulo: Editora da Universidade Paulista,1993.

NOVA pesquisa indica que a meditação fortalece o cérebro. Disponível em: <http://www.neurolab.com.br/index.php option=-com_content&view=article&id=1124&catid=44:noticias-de-neurociencias-e-neurologia&Itemid=28.Acesso em: 15 mar. 2014>

PERRENUOD, P. *Avaliação da excelência à regulação* – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F. e TANGUY, L. (Orgs). Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. *Saberes e competências.* Campinas, SP: Papirus, 1997.

TIELLET, A. C; FALKEMBACH, M. G. A; COLLETO,N. M; DOS SANTOS, L. R; RIBEIRO, P. Da SILVA. *Atividades Digitais:* seu uso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/3c-Claudio.pdf.> Acesso em: Acesso em: 4 de julho de 2014.

VIANNA, H. M. *Testes em Educação*. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1982.

VEEN, W e VRAKING, B. *Homo zappiens*: educando na era digital. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ANEXO 1

Escalas para medir os atributos do *homo zappiens* adquiridos com o uso das TICs.

Marque, em cada escala, o número que representa seu sentimento sobre o que lhe é perguntado.

Escala		1	2	3	4	5
1	Eu estou convicto de que a maior parte das informações de que se precisa para estar bem informado sobre a atualidade está disponível com um simples clique.					
2	Eu dedico muitas horas diárias para me manter em contato com amigos, por meio virtuais.					
3	Eu, em lugar de ler instruções sobre jogos e programas novos, começo logo a utilizá-los e vai resolvendo os problemas que aparecem.					
4	Quando eu assisto televisão costumo mudar frequentemente de um canal para o outro, ou ver mais de um canal, se a TV dispõe de recursos, ao mesmo tempo.					
5	Eu gosto de utilizar vários tipos de mídia ao mesmo tempo (ouvir música Mp3, CD_s) ler mensagens, ver TV.					
6	Eu entendo que o estudo formal vem depois de meu interesse pelas Tecnologias da Informação.					
7	Eu gosto de usar o maior número possível de recursos virtuais					
8	Eu não sinto dificuldade de manusear grandes volumes de informações ao mesmo tempo.					
9	Eu lido com facilidade com inovações que os computadores trazem sem sentir necessidade de fazer cursos.					
10	O que me atrai nas tecnologias de informação é a capacidade que elas têm de resolver problemas.					
11	Eu estou convicto de que encontrar informações na web é uma questão de habilidade.					
12	Eu estou convicto de que a maior parte das informações de que se precisa para estar informado está disponível com um simples clique.					
13	Eu emprego critérios para distinguir informações falsas das fidedignas colhidas na web, antes usá-las para pesquisa.					
14	Eu passo muitas horas jogando no computador, mas sou exigente na escolha dos jogos.					
15	Eu gosto de inventar meus próprios jogos ou adaptar os que são vendidos.					
16	Eu prefiro trabalhar mais com imagens do que com textos.					
17	Eu desenvolvo estratégias para resolver problemas postos pelas tecnologias da informação.					
18	Eu passei a me comunicar mais com as pessoas após aprender usar os meios virtuais.					
19	Eu aprendi a pensar em resolver de forma sistêmica os problemas, em lugar de tentar resolvê-lo por partes.					
20	Eu estou convicto de que o uso das tecnologias da informação melhoraram minha capacidade de aprendizagem de outros assuntos.					

21	Eu acredito que, para vencer numa carreira, tenho que estar me atualizando continuamente.					
22	Eu nunca desisto diante de uma nova dificuldade que encontro na vida e no trabalho					
23	Estou convicto que o *marketing é elemen*to indispensável para o êxito de qualquer negócio no mundo atual.					
24	Entendo que os currículos tradicionais das escolas e faculdades ainda preparam os profissionais para o mundo atual.					
25	Estou convencido que a formação dada por empresas e indústrias é mais útil para o trabalho do que a formação recebida no ensino formal em escolas e faculdades.					
26	O conhecimento que você tem tecnologias da informação ajuda a conseguir emprego					

ISBN: 978-85-8126-090-7

TAXONOMIA DE BLOOM E ENEM: ANÁLISE DOS ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CARVALHO, Raquel Almeida de Carvalho
Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Italiana, pela UFC. Professora de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Ceará. Coordenação e Supervisão de Avaliação em Larga Escala. Correção de redação on-line. E-mail: rachelledecarvalho@gmail.com

CARVALHO, Francisca Eliane Dias de
Doutoranda em Educação – Avaliação Institucional. Mestrado em Linguística, pela UNESP. Graduação em Letras, pela URCA. Professora: Formação de professores. Elaboração de Itens. Coordenação/Supervisão Avaliação e Correção de Redação on-line. E-mail: elianefort@hotmail.com

CHAVES, Cesar Nilton Maia
Mestrado em Linguística, pela UFC. Graduação em Letras, pela UECE. Professor: Formação de professores. Elaboração de Itens. Coordenação/Supervisão Avaliação e Correção de Redação on-line. E-mail: cesarnilton@hotmail.com

ANDRIOLA, Wagner Bandeira
Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação, pela Universidad Complutense, de Madrid. Mestre em Psicologia Social e do Trabalho e Especialista em Psicométrica, pela UnB. Licenciado e Graduado em Psicologia, pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: w_andriola@ufc.br

RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo analítico, de natureza qualitativa, dos itens do teste de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2014, ancorado na Taxonomia de Bloom Revisada (TRB), no que se refere à Dimensão do conhecimento – Efetivo, Conceitual, Procedural e Metacognitivo – e à Dimensão do Processo Cognitivo – Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar. Espera-se que este estudo possa contribuir para o aprimoramento de estratégias de ensino de Língua Portuguesa que resulte em uma aprendizagem significativa, capaz de contribuir para a formação de sujeitos criativos, ativos e atuantes em uma sociedade cada vez mais complexa.
Palavras-chave: Enem. Taxonomia de Bloom Revisada. Itens de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article is the result of an analytical study of a qualitative nature of the items of the Portuguese test of the National Examination of Secondary Education (ESMS), 2014, anchored in Bloom's Taxonomy Revised (RBT), with regard to size Knowledge – Effective knowledge, conceptual knowledge, Procedural Knowledge and Metacognitive Knowledge – and the dimension of Cognitive Process – Remember, understand, apply, analyze, evaluate and Create. It is hoped that this study may contribute to the improvement of Portuguese Language teaching strategies resulting in significant learning can contribute to the formation of creative subject, active and acting in an increasingly complex society.

Keywords: ENEM. Revised Bloom's Taxonomy. Portuguese Questions.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

No século XXI, as demandas por uma sociedade com sujeitos capazes de desempenhar habilidades para além do conhecimento acadêmico são cada vez maiores, uma vez que, em plena era da globalização, das transformações advindas dos novos conhecimentos científicos e das novas Tecnologias da Informação (TI), disponibilizadas a uma parcela significativa da população, faz-se urgente compreender que o domínio dessa informação *per si* não é mais condição *sine qua non* para se inserir nessa sociedade tão complexa. É preciso que o cidadão tenha não somente o conhecimento, mas, principalmente, que ele desenvolva alternativas de como usá-lo em prol de um projeto de vida sustentável para este cidadão e para os seus entornos.

Como corresponsável pela promoção dessa sociedade sustentável, a instituição escolar tem como desafio preparar os seus discentes para este novo *modus operandi*, devendo formar um sujeito crítico e atuante, capaz de ir além do conhecimento e da compreensão de determinados assuntos; este sujeito deve ser capaz de aplicar, analisar, sintetizar e avaliar situações, as quais, por vezes, são simples e/ou rotineiras; outras, complexas e/ou pontuais.

É nesse cenário socioeducacional que, em 1998, são elaborados, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ambos fundamentados em novas bases epistemológicas e conceituais, que contemplam uma perspectiva de educação baseada em competências e habilidades, no sentido de contribuir para a inserção social e o exercício da cidadania, retirando o foco das disciplinas escolares, ministradas de forma fragmentada, e na perspectiva de acúmulo de saberes, direcionando-o para as dimensões do conhecimento e dos processos cognitivos. Vale res-

saltar que essas inovações encontram-se no bojo da reforma do Ensino Médio, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que teve como proposta fazer uma verdadeira revolução na educação brasileira.

Em detalhes, o ENEM foi criado com o intuito de proporcionar ao estudante a oportunidade de fazer uma autoavaliação para a continuidade de sua formação e acesso a cursos profissionalizantes, de investigar se os alunos estavam preparados para adentrarem no ensino superior, e de possibilitar a avaliação da qualidade da educação básica ofertada pelas escolas brasileiras.

No sentido de atender a todos esses objetivos, o Exame foi passando por várias modificações, a fim de se aprimorar e de se adequar aos novos papéis que lhes foram acrescentados, sendo a mais impactante delas, a de 2009, quando passa a ser uma das principais vias de acesso para as Instituições de Ensino Superior (IES).

Nessa linha de pensamento, Andriola (2011) destaca em seu artigo, '*Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior'* (IFES) que

> […] os itens (questões) componentes da prova do ENEM buscam avaliar as habilidades e as competências, a partir de problemas cuja solução não depende unicamente do domínio do conhecimento formal do aluno sobre os conteúdos escolares. As questões apresentam informações que, *per si*, permitem ao candidato interpretar, inferir, deduzir, comparar, julgar, aplicar e resolver o problema apresentado, deixando de focar exclusivamente o conhecimento dos conteúdos escolares, como o fazia o Vestibular. (ANDRIOLA, 2011, p.119).

A partir dessa nova configuração, e segundo dados do Inep, percebe-se um vertiginoso crescimento do número de candidatos, passando-se de 4 148 721 participantes, em 2009, para 9 519 827, em 2014. Ademais, alguns questionamentos surgem por

ISBN: 978-85-8126-090-7

conta do grau de importância que esta avaliação assumiu, dentre os quais se podem destacar: *'no processo de certificação, até que ponto os respondentes ao Teste possuem habilidades que estão para além do domínio de conteúdo?'*, *'Em frente ao novo modelo do ENEM, como as escolas com bons resultados em Língua Portuguesa têm desenvolvido suas práticas pedagógicas?'*, *'Até que ponto os itens do ENEM de Língua Portuguesa estão relacionados aos aspectos de desenvolvimento cognitivo, competências e habilidades?'*.

Para responder a esses questionamentos, baseamo-nos em Bloom (1956), quando este afirma que a natureza progressiva da compreensão é responsável pelo pensamento. Dessa forma, é importante notar que o conhecimento é a base da hierarquia proposta por esse autor, como veremos na revisão da literatura.

A Taxonomia de Bloom é, pois, uma ferramenta importante para a educação, tanto para o planejamento, execução e avaliação do ensino quanto para a aprendizagem, haja vista que os educadores precisam conhecer o que os alunos sabem, para poderem (re)planejar suas práxis pedagógicas, a fim de que possam alcançar uma aprendizagem significativa em uma *escola de excelência*, segundo Macedo (2005), não somente para alguns "escolhidos", mas uma *escola de excelência* para todos.

Assim, o presente artigo analisa, segundo a Taxonomia Revisada de Bloom (TRB), os itens do teste de Língua Portuguesa do ENEM 2014, na perspectiva de identificar as dimensões do conhecimento e dos processos cognitivos dos sujeitos avaliados por este Exame.

2 Referencial Teórico

2.1 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A década de 1990 inaugurou um novo ciclo na educação brasileira: a democratização do ensino fundamental e a expan-

são do ensino médio. Tanto a democratização quanto a expansão trouxeram consigo a implantação de um abrangente sistema de avaliação e de reformas curriculares.

Nesse cenário, em 1998, o ENEM foi criado pela Portaria Nº 438/1998-MEC, tendo como um dos seus principais objetivos a promoção da autoavaliação por parte do aluno, para determinar a continuidade de sua formação, e o acesso a cursos profissionalizantes e ao ensino superior; outro importante objetivo era a avaliação da qualidade da educação básica, pretendendo, assim, contribuir para a melhoria da qualidade nesse nível de escolaridade, via reformulação curricular.

Para alcançar os objetivos elencados e por exigências sociais, o referido Exame passou por várias modificações, para aprimorar-se e adequar-se aos novos papéis que lhes foram acrescentados. Assim, em 2004, é concebido o Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005 – que tinha como finalidade a concessão de bolsas de estudo, integrais e/ou parciais, a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

No entanto, é em 2009 que o ENEM ganha maior abrangência no âmbito educacional, haja vista que algumas instituições de nível superior passaram a utilizá-lo como mecanismo de seleção para o ingresso. Nesse ano, foram implementadas mudanças que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Salienta-se que a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao ensino superior pode ocorrer em uma única fase de seleção ou articulado com os processos seletivos de cada univer-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sidade, respeitando a autonomia de cada instituição. O tópico a seguir traz algumas considerações a respeito da formulação deste Teste, focando a disciplina de Língua Portuguesa.

2.2 O Teste de Língua Portuguesa do ENEM

O teste de Língua Portuguesa do ENEM faz parte da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, definido a partir de Matrizes de Referência, que contém 45 itens de múltipla escolha e um item aberto – o de produção escrita. Vale destacar que este Teste é aplicado no segundo dia de realização do ENEM, com a duração de 5h30min. Outro destaque é que esses 45 itens são distribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, em consonância com a perspectiva da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Ressalte-se que, com a orientação curricular proposta pela LDB supracitada, uma nova perspectiva de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa foi sendo incorporada, paulatinamente, ao cotidiano de professores do País como um todo.

2.3 A nova perspectiva do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa

A reforma do ensino médio começou a ser implantada no ano de 1999, tendo como alicerce um conjunto de políticas que podem ser traduzidas em: expansão e universalização do sistema de ensino; redefinição do papel do ensino médio no processo educacional; melhoria das condições de oferta; e melhoria da qualidade do ensino.

Na educação básica, as competências, habilidades e conteúdos passam a ser desenvolvidos de modo contextualizado. Em 1998, como mencionado anteriormente, foram criados os Parâ-

metros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Estes parâmetros vinculam-se aos diversos contextos de vida dos alunos e ao domínio de competências e habilidades básicas, deixando de lado o acúmulo de informações, ou seja, dando aos conteúdos o seu devido lugar, propondo, então, uma articulação do segmento científico e tecnológico ao humanismo.

Dessa forma, o ensino deve ter por base o desenvolvimento de

> […] competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 52).

Esse "novo" currículo ganha espaço nesse cenário e, consequentemente, formula uma nova maneira de ensinar. O currículo, nessa perspectiva, passa a ser um dos elementos responsáveis pela formação geral do aluno, estimula o desenvolvimento das competências afetivas e cognitivas, valendo-se da capacidade de pesquisar, raciocinar, interpretar, trabalhar em grupo e desenvolver valores éticos. A escola passa a considerar que o aluno aprende por meio de processos de ensino contextualizados, os quais devem considerar aspectos prévios trazidos pelos discentes, deixando de lado o excesso de informações e o exercício de memorização.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assim, de acordo com os PCNEM, a proposta do ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias rompe com o ensino em torno de aspectos puramente normativos, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os quais têm como norte os parâmetros da Gramática Normativa. E, com esse rompimento, surge uma aprendizagem que leva o aluno ao uso da linguagem na produção e recepção de textos em seus diferentes tipos, gêneros, níveis e contextos, bem como o desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos e de leitura de mundo nos contextos sóciohistórico, político, pedagógico, filosófico, entre outros.

Todavia, é sabido que, neste País, existem vários brasis e, nesses, tem-se, num *continuum,* um ensino de uma "escola de excelência" e um de uma "escola para todos", de acordo com Macedo (op.cit.). Nessa direção, Depresbiteris (2001) afirma:

Os partidários dessa segunda posição pensam que uma sociedade que implanta sistemas de competência deveria responsabilizar-se pela não-exclusão das pessoas e oferecer-lhes chances de desenvolver competências e sempre serem orientadas no caso de não conseguirem (DEPRESBITERIS, 2001, p. 37).

Corroborando com essa ideia, Carneiro (2012) assegura que a escola

Deve estar pronta para receber alunos da cidade e do campo, das áreas urbanas privilegiadas e das periferias, jovens e adultos, ingressantes no mercado de trabalho e trabalhadores já experientes, pessoas de condição econômica média e alta e pessoas submetidas a todas as formas de privação cultural e socioeconômica. (CARNEIRO, 2012, p. 253)

Nesse sentido, a busca por um ensino de qualidade para todos e todas nos remeteu à Taxonomia de Bloom Revisitada (TRB) que busca, no professor e no aluno, melhorias no campo educacional, fazendo com que ambos ascendam em direção ao mais alto

nível do domínio cognitivo. Para uma melhor compreensão dos aspectos subjacentes ao teste de Língua Portuguesa da edição do ENEM 2014, far-se-á a apresentação da Taxonomia de Bloom.

2.4 Taxonomia de Bloom

A Taxonomia de Bloom foi elaborada em 1950, com a finalidade de orientar a elaboração de currículos que se efetivem no aprimoramento dos processos de aprendizagem baseados em pressupostos que englobam mudanças, sobretudo, de planejamento. Ressalta-se que essas mudanças estão relacionadas à escolha do conteúdo, aos procedimentos e às atividades propostas pelo professor em sala de aula.

Bloom (1976) acreditava que os objetivos educacionais seriam mais facilmente atingidos se estivessem bem definidos, uma vez que os professores, às vezes, almejam que os alunos atinjam níveis de conhecimento incompatíveis com os conteúdos ministrados. Para tanto, esses objetivos foram dispostos nos seguintes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O *cognitivo* foi classificado em seis categorias, das mais simples às mais complexas, havendo, entre elas, uma relação de hierarquização: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação; os domínios *afetivo e psicomotor* não foram considerados nesta pesquisa.

Ressalta-se que a proposta da Taxonomia não é simplesmente um esquema para classificação, mas para a possibilidade de uma organização hierárquica dos processos cognitivos, uma vez que o aluno só é capaz de avaliar, por exemplo, se compreender a síntese, isto é, vai-se do mais simples ao mais complexo, ressaltando que os mais simples são pré-requisitos para os mais complexos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Entretanto, o trabalho de Bloom *et. al*. (op. cit.) recebeu várias críticas dentre as quais se destaca a de que o todo não existe isolado das partes, nem as partes do todo. Para esses críticos, a Taxonomia de Bloom apresenta uma abordagem atomística quando atribui, para cada nível, um conjunto correspondente de verbos. Como consequência das críticas, algumas reformulações foram propostas, sendo a supervisionada por David Krathwohl, sob o título de *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's taxonomyor educational objectives* (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), na qual se combinou o conhecimento a ser adquirido – Dimensão do Conhecimento – com o processo de aquisição desse conhecimento – Dimensão do Processo Cognitivo, agregando característica bidimensional à Taxonomia.

Os revisores da taxonomia elaboraram um quadro resumo, baseado nos estudos já desenvolvidos nessa área, contendo os Processos Cognitivos (Quadro 1) e a Dimensão do Conhecimento (quadro 2), que passam a compor a Taxonomia de Bloom Revisada (TRB) por Krathwohl (2001), a qual ancorou este estudo. Vale ressaltar que, a partir da TRB, os limites entre as Dimensões do Conhecimento e dos Processos Cognitivos ganharam contornos bem mais delineados, abrindo espaço para uma maior utilização desta Taxonomia. Seguem os quadros resumos.

Quadro 1 – Processos Cognitivos na TRB.

DIMENSOES	PROCESSOS COGNITIVOS
Lembrar	Relacionado ao *reconhecimento* e *reprodução* de ideias e conteúdos, sendo que reconhecer requer distinguir e selecionar uma dada informação, e reproduzir ou recordar relaciona-se à busca por uma informação na memória. Esses processos podem ser representados pelos verbos: definir, dizer, duplicar, escrever, listar, nomear, ordenar, organizar, relacionar, rotular.
Entender	Diz respeito ao estabelecimento de uma conexão entre o conhecimento novo e o previamente adquirido. Representado pelos verbos: classificar, comparar, descrever, discutir, exemplificar, explicar, identificar, indicar, inferir, interpretar, localizar, reafirmar, relatar, resumir, traduzir.
Aplicar	Relacionado à execução ou uso de um procedimento numa situação específica. Representado pelos verbos: aplicar, demonstrar, dramatizar, empregar, escolher, executar, ilustrar, implementar, resolver.
Analisar	Diz respeito à divisão da informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e às relações existentes entre essas partes. Representado pelos verbos: analisar, atribuir, calcular, categorizar, concluir, contrastar, criticar, diferenciar, discriminar, examinar, experimentar, perguntar, testar.
Avaliar	Faz referência à realização de julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos verbos: anexar, avaliar, checar, coletar, comparar, compor, construir, criticar, defender, desenvolver, discutir, escolher, estimar, formular, gerenciar, julgar, montar, planejar, preparar, projetar, propor, taxar.
Criar	Refere-se à adição de elementos com a intenção de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos verbos: criar, generalizar, produzir.

Dimensão do conhecimento na TRB.

Categoria	Descrição	Subcategorias
Conhecimento Efetivo	Relacionado ao conteúdo básico que o discente deve dominar para a resolução de problemas. Nessa categoria, os fatos não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos.	Conhecimento da terminologia, de detalhes e de elementos específicos.
Conhecimento Conceitual	Refere-se à inter-relação dos elementos básicos num contexto mais elaborado que os discentes seriam capazes de descobrir. Elementos simples foram abordados e precisam ser conectados. Esquemas, estruturas e modelos foram organizados e explicados.	Conhecimento de classificação e categorização; de princípios e generalizações; de teorias, modelos e estruturas.
Conhecimento Procedural	Diz respeito ao conhecimento de "como realizar alguma coisa" utilizando métodos, critérios, algoritmos e técnicas. Nesse momento, o conhecimento abstrato começa a ser estimulado, mas dentro de um contexto único, e não interdisciplinar.	Conhecimento de conteúdos específicos, habilidades e algoritmos; conhecimento de técnicas específicas e métodos; de critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico.
Conhecimento metacognitivo	Relacionado ao reconhecimento da cognição e à consciência da amplitude e da profundidade de conhecimento adquirido. Em contraste ao procedural, este se relaciona à interdisciplinaridade. Utiliza-se de conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para a resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura.	Conhecimento estratégico; conhecimento sobre atividades cognitivas, incluindo contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos); autoconhecimento.

Fonte: Ferraz; Belhot, 2010, p. 426.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A classificação hierárquica dos objetivos da TRB tem contribuído muito para os professores estimularem raciocínios mais abstratos nos alunos.

Com a necessidade de aprimorar os instrumentos de testes para avaliar o desempenho dos estudantes, surgiram novas concepções, tecnologias, métodos, a exemplo da Matriz de Referência, grande aliada dos processos de ensino e de aprendizagem. No sentido de melhor conhecer o teste de LP do ENEM, buscou-se analisá-lo à luz da TRB, tentando, dessa forma, analisar até onde a Matriz de Referência e a TBR trabalham em consonância. As técnicas e estratégias utilizadas para as análises dos dados são apresentadas no próximo tópico.

3 Procedimentos metodológicos

A avaliação educacional vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional e o ENEM tem contribuído significativamente para a discussão dessas práticas avaliativas, não somente por educadores, mas por boa parte da sociedade civil brasileira. Assim, é comum ver sujeitos que, outrora não se interessavam por este assunto, tenham, nos dias atuais, olhares mais voltados apenas para os resultados de desempenho, visto que este Exame é "porta de entrada" para muitas IES.

Nessa perspectiva, Vianna (1976, p.29) afirma que "O importante no planejamento de um teste é estabelecer *o que* medir e não apenas *como* medir". Posto isto, pode-se assegurar que um teste de medida educacional não deve ser considerado uma 'coisa' meramente física, uma vez que traduz um processo humano. Logo, para que um teste seja considerado excelente, deve contemplar itens que consigam abranger aspectos relacionados aos diversos processos humanos e não apenas os conhecimentos e os processos cognitivos, como apregoa a TRB.

A despeito de toda uma teoria desenvolvida acerca da avaliação educacional, esta, na prática contemporânea, ainda contempla aspectos isolados, restringindo, dessa forma, as possibilidades de se fazer um instrumento avaliativo capaz de mensurar aspectos diversos dos avaliados. É nessa perspectiva que se ancora este estudo, o qual pretende analisar até que ponto os testes do ENEM de 2014 abordam as seis categorias da TRB.

Nesse sentido, inicialmente se fez a revisão da literatura da Taxonomia de Bloom, tanto da original quanto da revisada, em: BLOOM (1976), ANDERSON; KRATHWOHL (2001) e FERRAZ; BELHOT (2010); em seguida, passou-se à análise dos itens do ENEM/2014, no tocante à categorização dos processos cognitivos da TRB, de modo a encontrar possíveis direcionamentos para a melhoria do ensino.

Este estudo faz essa análise sem, contudo, restringir-se à coleta, à ordenação e à classificação dos dados, concordando com Gil (2008). Ressalta-se que a condição descritiva é apenas inicial, uma vez que, após os primeiros levantamentos, os dados foram analisados com vistas a despertar nos professores desta área e educadores o estímulo a possíveis (re) formulações da prática docente, relativas às categorias dos itens que compõem este Teste.

O levantamento de dados foi realizado no *site* no Inep e são apresentados a seguir, acompanhados de sua análise, baseada no aporte teórico supracitado.

4 Apresentação e análise dos dados

A partir da nova estrutura, apresentada por Krathwohl (2001), procedeu-se às análises quanto às Dimensões do Conhecimento e dos Processos Cognitivos. O foco principal é saber se o Teste de LP do ENEM 2014 contempla a TRB. Para tanto, ela-

ISBN: 978-85-8126-090-7

borou-se um quadro contendo a presença dessas duas dimensões no referido Teste.

Quadro 2 – Itens de Língua Portuguesa do Teste do Enem 2014, segundo a TRB.

Dimensão do Conhecimento	Dimensões dos Processos Cognitivos					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Efetivo/ factual	117, 122, 132					
Conceitual/ princípios		97, 99, 101, 109, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 135		96, 100, 105, 106, 118, 119, 123		
Procedural		102, 107, 133				
Metacognitivo						

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para a análise e interpretação dos dados, usou-se o número do item, conforme o Caderno de Provas amarelo, do 2º dia, do Exame de 2014. Este número está referenciado no Quadro 3. Como se pode observar, o maior número de itens foi classificado na convergência da dimensão do 'Conhecimento Conceitual' com o 'Processo Cognitivo Entender'(58% de itens); na dimensão do 'Conceitual' com o 'Analisar' (22,6% de itens); na dimensão do 'Efetivo' com o 'Lembrar'(9,7% de itens); e, por último, na dimensão 'Procedural' com 'Entender'(9,7% de itens), respectivamente.

Restringindo-se, primeiramente, aos domínios do conhecimento, percebe-se que há uma ênfase maior no 'Conhecimento Conceitual/Princípio'. É nessa dimensão que os alunos têm de dominar não apenas os conteúdos básicos, mas também fazerem uma inter-relação com conteúdos mais elaborados, uma vez que os elementos mais simples já foram abordados e até mesmo

avaliados durante todo o Ensino Médio. Para responder a estas questões, os alunos precisam ter adquirido conhecimento de teorias, estruturas, regras e, também, de modelos que os auxiliem na resolução de problemas. Nesse domínio do conhecimento, o que se leva em consideração não é verificar se o aluno tem conhecimento de determinado assunto, mas a consciência de que este assunto existe.

O 'Conhecimento Efetivo' é diretamente ligado ao conhecimento básico, ou seja, aquilo que o aluno deve aprender de modo a dominar determinado assunto e resolver problemas. Não é necessário que o aluno saiba explicar a existência, a origem, como funciona determinado assunto; é necessário que ele apenas reproduza o que foi aprendido. Dessa forma, um dado conteúdo não precisa ser entendido, basta apenas ser reproduzido.

Por fim, tem-se o 'Conhecimento Procedural' que se utiliza dos métodos que aprendeu na educação básica. Nessa dimensão do conhecimento, o aluno deve utilizar normas, critérios sobre um conhecimento específico, ou seja, tem que analisar e escolher o "caminho" que vai utilizar, de maneira eficiente, para solucionar problemas.

A 'Dimensão Metacognitiva' não foi diagnosticada nesse Teste. Esse nível de conhecimento exige que o aluno tenha autoconhecimento e interdisciplinaridade. Uma possível justificativa de não tê-lo encontrado pode ser dada pela delimitação do tempo, haja vista que o Teste exige uma leitura mais aprimorada, uma vez que é também demasiadamente extensa.

Em se tratando dos processos cognitivos, o nível mais privilegiado foi o 'Entender'. Este nível exige que o aluno seja capaz de estabelecer laços entre o conhecimento novo e o adquirido. Nele, o aluno está apto, ainda, a identificar uma informação, sem necessariamente relacioná-la com uma teoria mais

ISBN: 978-85-8126-090-7

complexa. Nesse caso, ele será capaz de captar a ideia central abordada no conteúdo cobrado. O discente interpreta, classifica, infere, traduz, dentre outros.

Em seguida, destaca-se a categoria 'Analisar'. Nesta, pede-se que o aluno use seu conhecimento em novas situações, esmiúce determinadas teorias/conteúdos para que haja melhor compreensão, contribuindo para que novas pesquisas sobre estes conteúdos sejam feitas. O aluno adquire a habilidade para compreender as inter-relações das ideias presentes em um texto, comparando, analisando, categorizando, distinguindo etc.

A categoria 'Lembrar' também foi destacada neste Exame. Ela se dá pela memorização das teorias, reprodução do que foi aprendido e que, posteriormente, deve ser lembrado. Os domínios 'Aplicar' e 'Avaliar' não foram encontrados. O primeiro se refere ao uso de abstrações e regras científicas, esperando do aluno uma aplicação dentro de determinadas fórmulas; o segundo se relaciona ao julgamento de valor de um material a partir de critérios próprios ou fornecidos.

O domínio 'Criar' é encontrado na Prova de Redação – parte integrante do teste de LP. Nela, os alunos têm de desenvolver suas ideias, moldando-as e formulando-as num texto dissertativo-argumentativo. Essa produção escrita perpassa todos os níveis da TBR e alcança sua excelência quando se detecta que o aluno foi capaz de unir dois aspectos: um composicional (estrutural) – modalidade escrita da língua portuguesa, tipologia textual dissertativo-argumentativo; e o outro configuracional (pragmático-retórico) – tema, seleção, organização, hierarquização de fatos, informações e ideias em defesa de um ponto de vista e uma proposta de intervenção social.

5 À guisa de conclusões

Para a realização desta pesquisa, relacionaram-se os itens do teste de Língua Portuguesa do ENEM 2014 com a Taxonomia Revisada de Bloom (TRB), proposta por Krathwohl e publicada em 2001.

O teste de LP contemplou as dimensões do conhecimento Efetivo/Factual, Conceitual/Princípio e Procedural e os processos cognitivos Lembrar, Entender e Analisar, entretanto não abordou a dimensão Metacognitiva e os processos cognitivos Aplicar e Avaliar, previstos na TBR. Ressalta-se que o desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica. A importância dessa abordagem vai além da classificação dos níveis de conhecimento do aluno. Permite ao professor melhorar sua prática pedagógica e ao aluno, verificar em qual nível se encontra na intenção de instigá-lo, assim, a buscar os demais níveis do conhecimento.

O uso da TBR, em suas especificidades, mostra o quanto a avaliação efetivada pelo professor pode auxiliar, positivamente, sua prática pedagógica; mostra, ainda, como o aluno pode chegar à apreensão do assunto por meio dessa estrutura conceitual e também auxiliá-lo a navegar em direção à aquisição de novas competências e habilidades, na busca por ascender a todos os níveis do conhecimento cognitivo proposto por Bloom *et. al.* (1976) e Krathwohl (2001).

Acredita-se que este trabalho venha contribuir para uma maior compreensão de que a TRB pode ser utilizada como ferramenta auxiliar na elaboração de testes do ENEM e de outras avaliações em larga escala, não somente em LP, mas também em outras disciplinas e áreas do conhecimento. Esta ferramenta pode ainda auxiliar gestores educacionais e professores a elaborarem projetos, planos e estratégias de ensino que contemplem

ISBN: 978-85-8126-090-7

as categorias nomeadas pelos autores dessa Taxonomia, a fim de aprimorarem o ensino e a aprendizagem, estimulando os alunos *a aprenderem a aprender*, especialmente os que almejam ascensão cultural, intelectual, crítica, política, filosófica e socioeconômica.

Dessa forma, é importante que todos os sujeitos – professores, alunos e comunidade – atuem de forma legítima, tornando-se sujeitos ativos no processo de construção e melhoria da educação básica ofertada em todo o território brasileiro.

Referências

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. *A taxonomy for learning, teaching and assessing:* a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objetives. New York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

ANDRIOLA, W. B. *Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

BLOOM, B. *Taxionomia dos objetivos educacionais – domínio cognitivo.* Porto Alegre: Globo, 1976.

BRASIL. *Plano decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) PCN*. Parte I – Bases Legais. 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf p. 11> Acesso em: 12 ago. 2015.

_____ *Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Inep. <http://www.inep.gov.br.> Acesso em: 12 ago. 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. São Paulo: Vozes, 2012. 283 p.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* Boletim Técnico do Senac 27.3 (2001): 36-48. Disponível em: <www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273d.htm>. Acesso em: 30 maio 2015.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R. V. *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, Lino de. *Ensaios Pedagógicos:* como construir uma escola para todos? Artmed. Porto alegre, 2005 e 2007 (versão eletrônica).

SILVA, V.A.; MARTINS, M. I. Análise de questões de física do ENEM pela Taxonomia de Bloom Revisada. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.16, n. 03, p. 189-202, set/dez. 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em Educação*. São Paulo: IBRASA, 1976.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de
Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Especialista nas áreas de Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Foi diretora escolar e formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente, é coordenadora pedagógica vinculada à SEDUC. Ministra aulas no ensino superior nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. Email: sandramariacoelho@yahoo.com.br

LEITE, Raimundo Hélio
Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Estatística – Florida – State University. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Livre Docente pela UFC. Atualmente, é professor voluntário da Universidade Federal do Ceará e Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da Pós-Graduação. Email: rhleite@terra.com.br

RESUMO

Esta pesquisa se constitui numa análise fenomenológica sobre a problemática da formação docente em avaliação da aprendizagem e suas repercussões na prática docente desenvolvidas no cotidiano educacional da escola pública estadual de Fortaleza. O estudo foi de natureza qualitativa, tendo o método fenomenológico-hermenêutico como opção de investigação e de análise de dados, com ênfase na filosofia *heideggeriana*. Consoante Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta. Portanto, tal assertiva legitima a necessidade de buscar, junto aos professores, os elementos essenciais à compreensão de uma prática avaliativa que considere suas subjetividades, interesses e conhecimentos da realidade. A pesquisa foi realizada em seis escolas, escolhidas aleatoriamente. Os sujeitos foram 24 docentes do Ensino Médio, que atuavam nas quatro áreas do currículo. Os instrumentos e técnicas de coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula. Os resultados indicaram que, dentre os diversos obstáculos presentes nesse contexto, a ausência de formação em avaliação funciona como impeditivo significativo para a avaliação formativa. As transformações pretendidas devem ser qualificadas duplamente, em termos de formação e de condições

materiais, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista e pragmática. Desse modo, espera-se suscitar reflexões sobre a formação docente em avaliação e a necessidade de incluí-la nos currículos das licenciaturas como disciplina obrigatória, visando valorizar a função formativa na prática docente.
Palavras-chave: Formação docente. Avaliação da Aprendizagem. Método fenomenológico-hermenêutico.

ABSTRACT

This research constitutes a phenomenological analysis of the problem of teacher training in assessment of learning and their impact on teaching practice developed in the educational everyday state school in Fortaleza. The study was qualitative, and used the phenomenological-hermeneutical method as option of research and data analysis, with emphasis on Heidegger's philosophy. According to Heidegger, phenomenology is to come from yourself what manifests. So this assertion legitimizes the need to look for the teachers close to understand the essential elements of an evaluation practice that considers their subjectivities, interests and knowledge of reality. The survey was conducted in six schools randomly chosen. The subjects were 24 high school teachers who worked in the four curriculum areas. The instruments and data collection techniques were: questionnaire, semi-structured interview, sensitive listening and participant observation in the classroom. The results indicated that among the various obstacles present in this context, evaluation of training. The absence works as a significant impediment to formative assessment. The desired changes must be doubly qualified in terms of training and material conditions, otherwise confined to a technical development sighted and pragmatic orientation. Thus, it is expected to raise reflections on teacher training in assessment and the need to include it in the curriculum of undergraduate education as a compulsory subject, aiming to enhance the formative role in teaching practice.
Key-words: Teacher training. Learning evaluation. Phenomenological-hermeneutical method.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Este estudo teve como objetivo investigar a problemática da formação docente em avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio da escola pública estadual de Fortaleza, intencionando contribuir para o uso da avaliação como elemento de promoção da aprendizagem.

Nesse cenário, a formação em avaliação tanto pode ser vista como espaço de possibilidades, com vistas a favorecer o processo de reflexão sobre a educação, sua complexidade e seus atores, bem como ser entendida como treinamento reprodutivista para fins determinados.

Assim, de um modo ou de outro, é recorrente a retórica da necessidade da formação continuada do professor, a fim de que, no exercício de sua função docente, possa contribuir com as diversas tarefas da educação, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 97),

> […] inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções.

Essas questões, dentre outras, estão relacionadas, de modo explícito ou implícito, à função docente, no que concerne às múltiplas formas de atuação do professor no exercício de sua profissão. Nesse contexto, cabe indagar: Que formação inicial e continuada têm os educadores do Ensino Médio para atuar no cotidiano escolar, mediante os inúmeros desafios postos, dentre eles o de avaliar e promover aprendizagens?

2 Referencial teórico

Apesar de suas diferentes representações ou funções, a educação na sociedade contemporânea é valorizada por todos, "A sociedade em geral considera a educação como necessária e importante" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 95) e a pondera como

> [...] condição coadjuvante e fundamental para maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. E é exatamente o reconhecimento desse poder relativo, mas, sem dúvida, real da educação que instaura as bases para perceber as diferenças entre os discursos e programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a valorizam na retórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 95-96).

É nesse campo ambíguo de reconhecimento da educação como essencial, ainda que com finalidades diversas na sociedade contemporânea, que se situa a problemática da formação docente, vinculada a diferentes demandas que se refletem nas atividades pedagógicas.

Para dar prosseguimento à discussão, consideramos relevante esclarecer a definição de "formação" na visão de Veiga (2010, p. 16).

O termo 'formação' se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.

De acordo com Hadji (2001, p. 11) é necessária a compreensão da avaliação, a fim de embasar as mudanças nas práticas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O referido autor, afirma ainda, ao defender a avaliação formativa e asseverar que é essencial "compreender para agir".

A primeira tarefa, para quem quer trabalhar em sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa [...] não que seja possível fornecer [...] um modelo operatório, que deveria apenas ser aplicado para estar certo de fazer uma avaliação formativa [...] Porém, devemos fazer primeiramente o esforço de compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto, e levantar, a partir daí, o problema de sua operatividade (HADJI, 2001, p. 16).

Mudanças de práticas avaliativas não ocorrem de modo intempestivo e imediato, requerem compreensão e reflexão, a fim de fundamentar a operacionalização da ação. de modo que a práxis pedagógica se faça presente, alimentando e revitalizando a dinâmica do processo avaliativo como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 145), ao defender a avaliação formativa, afirma: "Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar".

Segundo a definição de Hadji (2001, p. 19), caracteriza-se como avaliação formativa aquela que

> [...] situa-se no centro da ação de formação [...] Porque sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a 'formatividade' de uma avaliação.

Desse modo, se "[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa" (HADJI, 2001, p. 20), é crucial

que o professor tenha clareza de suas intencionalidades ao avaliar, pois são essas intenções que vão definir a dimensão do ato avaliativo e, consequentemente, se esse ato poderá colaborar no processo educacional do educando ou prejudicá-lo.

Nesse sentido, defendemos o entendimento de que negligenciar a formação docente em avaliação é, por todas as ópticas, uma ação contestável para a construção de uma educação de qualidade, uma vez que, na medida em que a formação avaliativa é negligenciada, a possibilidade de exclusão e seletividade dos alunos nas escolas se torna a opção mais provável, em que seus reflexos são observados através da manutenção dos altos índices de evasão e reprovação.

Entendemos que esses aspectos podem interferir nas possibilidades que vão ao encontro do ente professor ao lidar com o fenômeno da avaliação e a efetivação de uma prática avaliativa formativa ou não, visto que, como leciona Heidegger (2006, p. 48, grifo do autor):

> A presença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades a própria presença as escolheu, mergulhou nelas ou ali simplesmente cresceu. No modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma. A questão da existência só poderá ser esclarecida sempre pelo próprio existir. A compreensão em si mesma que assim se perfaz, nós a chamamos de compreensão *existenciária*.

A compreensão se constitui, então, na própria existência da presença no mundo, assim, "chamamos de existência ao próprio ser com o qual a presença pode relacionar-se dessa ou daquela maneira, e com o qual ela sempre se relaciona de alguma maneira" (HEIDEGGER, 2006, p. 48). Então, o que está disponível e se constitui como possibilidade da presença ser ou não

ISBN: 978-85-8126-090-7

ser autêntica pode corroborar ou não para o ente assumir-se enquanto presença na cotidianidade mediana.

3 Procedimentos metodológicos

Optamos por trabalhar, nesta pesquisa, tendo como método de investigação e análise, a fenomenologia com ênfase na perspectiva *heideggeriana*.

Para Heidegger (2006, p. 67), fenômeno significa "o que se revela, o que se mostra em si mesmo". O termo "fenômeno" vem do latim *phaenomenon*, do grego *phainomenon*, "o que é visto, o que surge aos olhos", de *phainesthai*, "aparecer", relacionado com *phos*, "luz", "conhecimento".

Nesse sentido, Heidegger (2006, p. 74) afirma ainda que

A fenomenologia diz então [...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenológica. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulada anteriormente – 'para as coisas elas mesmas'.

A fenomenologia é, então, originada de duas palavras gregas: 1) "fenômeno", que significa aquilo que se mostra, aquilo que aparece ou parece, e 2) "logia", que deriva de *logos*, que tinha muitos significados para os gregos, dentre eles, palavra, pensamento, capacidade de refletir. Assim, fenomenologia significa reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra. Desse modo, é um método, um caminho para se chegar à compreensão do sentido das coisas (BELLO, 2006).

A fenomenologia enfatiza sua tônica sobre o mundo vivido do sujeito e suas experiências subjetivas, sua cotidianidade, sendo o que a diferencia das outras abordagens qualitativas, uma vez que a fenomenologia questiona-se sobre:

> […] a essência mesmo dos fenômenos com o objetivo de revelar as estruturas significativas internas do mundo vivido […] o termo 'fenomenologia' engloba a perspectiva hermenêutica, porque o investigador trabalha sobre dois aspectos simultaneamente, a descrição fenomenológica e a interpretação hermenêutica (VAN MANEN *apud* ANADON, 2005, p. 14).

O método fenomenológico se propõe, assim, a ser descritivo e compreensivo, a partir da ênfase ao mundo vivido e sua interpretação, e não simplesmente explicativo (ANADON, 2005).

A aplicação do método fenomenológico-hermenêutico, na análise das manifestações orais dos sujeitos, visa pensar o ser, que, à medida que está velado, deve ser conduzido ao desvelamento no que se refere a uma região específica desse ser, no presente caso, à formação em avaliação da aprendizagem, considerando, nesse processo, a cotidianidade mediana do fazer da presença dos professores, elemento fundamental para a compreensão e para a interpretação do fenômeno.

Desse modo, nesta pesquisa qualitativa, os critérios para definição das escolas e dos sujeitos do estudo foram os seguintes:

- escolas estaduais de Fortaleza que ofertassem o Ensino Médio regular, incluindo representação de duas regionais das seis existentes nessa cidade. De cada uma das duas regionais, foram escolhidas três escolas, totalizando seis, definidas aleatoriamente;
- os sujeitos da pesquisa foram 24 (vinte e quatro) professores do Ensino Médio que atuavam nas quatro diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), e que atendiam aos critérios previamente estabelecidos de ser professor efetivo da rede estadual e já atuar no

ISBN: 978-85-8126-090-7

> exercício da docência há, no mínimo, três anos. Esses sujeitos foram identificados na análise dos dados como P1, P2, P3… P24.

Nesse decurso, recorremos, como instrumentos e técnicas de recolha de informações, ao questionário, à entrevista semiestruturada com a escuta sensível e à observação participante.

4 Resultados e discussões dos dados

Através da categoria de análise "formação em avaliação", agregamos as unidades de sentido: formação inicial em avaliação e formação continuada (em avaliação e formação continuada em cinco anos) por compreendermos que essas unidades estão inter-relacionadas ao processo formativo.

4.1 Formação inicial em avaliação da aprendizagem

No que diz respeito à formação inicial em avaliação, os professores situam-se em dois grupos distintos: aqueles que afirmam, categoricamente, a ausência de formação sobre avaliação, tendo em vista não ter sido abordada, em nenhuma disciplina, nem em âmbito geral nem em específico, e aqueles que informam que – apesar de não terem tido uma disciplina específica sobre a temática – essa formação foi mencionada em outras disciplinas do currículo de seus cursos, sobretudo na disciplina de Didática, ressalvando, entretanto, que a questão não foi suficientemente trabalhada.

Depoimentos representantes do primeiro grupo confirmam essa lacuna:

> Não, de jeito nenhum, a universidade não deu conta disso, na formação inicial […] não tinha essa preocupação

> de aprofundar a avaliação [...] Não, nas disciplinas voltadas para licenciatura, não era analisado, não era estudado, deixou muito a desejar [...] Foi deficiente porque o problema é que era muito distanciada da realidade de uma escola [...] A universidade, infelizmente, não prepara a gente para avaliar, porque nem cadeira nem temas específicos sobre isso existia [...] e você sai completamente despreparado [...] Eu não tive formação em avaliação da aprendizagem na universidade (P9, P11, P12, P19, P21).

A percepção dos professores indica que esse é um aspecto que necessita ser revisto, pois seus reflexos são sentidos na prática escolar, ao reconhecerem que não foram preparados para avaliar, como constatamos nos depoimentos dos sujeitos.

O desafio de realizar uma prática de avaliação formativa torna-se mais delicado quando observamos que parte considerável dos professores não fizeram disciplinas específicas sobre avaliação em seus percursos formativos, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada, como mencionaremos mais adiante.

Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 66) assinala:

> Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico.

Em um segundo grupo, situam-se aqueles professores que anunciam a abordagem do tema por algumas disciplinas existentes nas licenciaturas, entretanto, a não negligência da temática não significa a garantia de uma abordagem satisfatória, que contemplasse os anseios dos educadores em processo de formação inicial.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Especificamente sobre avaliação, não, e é uma das críticas que faço [...] porque você faz a disciplina de Didática, mas é muito pouco, a gente precisa debater mais acerca da avaliação [...] é algo que tem que ser trabalhado com todo educador e [...] tem que começar a partir dos cursos de graduação [...] Não, quando eu fiz a graduação, eu tive uma disciplina, que era Didática, mas [...] era muito teórica, parecia que era um universo muito distante do que a gente iria enfrentar quando fosse para a sala de aula [...] e não contribuiu [...] Tive disciplinas da licenciatura que trabalhavam um pouco essa questão, não era uma disciplina sobre avaliação [...] você tem que aprender fora da academia [...] Não, a gente teve uma cadeira de Didática, que tratava do tema avaliação, mas não foi bem trabalhado (P1, P8, P15, P22).

Paradoxalmente à necessidade premente de formação em avaliação, percebemos que os relatos são reveladores da precariedade com que são operadas as tentativas de abordagem desse tema, o qual é diluído em disciplinas que compõem os currículos das licenciaturas.

É preocupante, também, o distanciamento entre a abordagem dada nessas disciplinas e o cotidiano escolar, espaço em que a prática docente se efetiva, decorrendo daí a pouca contribuição formativa na ação docente em avaliação da aprendizagem, elemento presente na prática pedagógica de todo professor no exercício da docência.

Fenomenologicamente, a espacialidade que se depreende da fala dos profissionais tem os seguintes componentes: mundo acadêmico, a sociedade local na qual o docente atua e o mundo escolar. Então, esses níveis constituem o universo circundante do professor (HEIDEGGER, 2006). Notamos, todavia, que sua presença se põe num distanciamento progressivo entre esses mundos e que, ao revelar a visão desses mundos que existem em

torno de si, traz à baila a noção de circunvisão, isto é, "[…] o ser-no-mundo é espacial […]" (HEIDEGGER, 2006, p. 165).

Outro elemento significativo diz respeito à forma que a universidade aborda os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente. Segundo eles, a avaliação, por exemplo, é tratada de forma muito academicista, ou seja, os conteúdos abordados estão distantes dos problemas reais enfrentados pelos professores em seu cotidiano escolar, faltando o diálogo entre teoria e prática.

Essa lacuna na formação docente sobre avaliação da aprendizagem é uma das fontes de angústia sentida pelos professores, por não se sentirem seguros ao realizar a avaliação na prática. Esses profissionais reconhecem a sensação de estranhamento pelo distanciamento entre o que foi trabalhado na academia e o que, de fato, encontram no mundo real da escola: "[…] dentro da sala de aula, […] via que não é aquilo, então não me ajudava […] a gente precisa disso, se você juntar professores num grupo, você vai sentir a angústia deles […] dentro da universidade, é só conteúdo" (P6). Assim:

> […] a interpretação e a fala cotidiana constituem a prova mais imparcial de que, enquanto disposição fundamental, a angústia constitui uma abertura […] a disposição revela 'como se está'. Na angústia, se está 'estranho'. Com isso se exprime […] a indeterminação característica em que se encontra a presença na angústia: o nada e o 'em lugar nenhum'. Estranheza significa, porém, igualmente 'não se sentir em casa' (HEIDEGGER, 2006, p. 255).

Entendemos que essa crítica é resultado do distanciamento entre teoria e prática, particularidade que, historicamente, se percebe nos cursos de formação de professores, fato que leva ao estranhamento. Em decorrência dessa questão, Pimenta (1996, p. 73) assevera que essa prática "pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente".

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assim, a facticidade nomeia o modo particular de ser do *Dasein*, o modo de ser único de *Dasein*. A hermenêutica da facticidade é a autocompreensão de *Dasein* e de sua própria forma de ser: a existência. E essa existência se dá na forma de "estar-lançado" ao se deparar com vivências.

4.2 Formação continuada em avaliação

É relevante assinalar que Palma Filho e Alves (2003, p. 281), ao considerarem como legítima a "tentativa de aproximar as ações de capacitação das escolas, da realidade concreta das salas de aula, com preocupações de estabelecer a indispensável relação teoria/prática", assinalam a importância de se entender as características que devem constituir os processos de formação continuada, relacionando-as e definindo-as como:

> [...] ações contínuas no tempo, com periodicidade regular de encontros; atividades envolvendo os mesmos participantes, sem utilizar o sistema de representação ou rodízio, no qual quem comparece ao encontro tem a responsabilidade de *repassar* o conteúdo aos seus colegas; continuidade da programação e, sobretudo, o uso de metodologias que tematizem a própria prática, iluminando-a com teorias adequadas (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 283, grifo dos autores).

Cabe destacar, ainda, o delineamento de uma possível fragilidade que, a nosso ver, merece ser mencionada, e que acena às ações relacionadas à formação continuada, advertida por Pimenta (1996, p. 73-74):

> No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Estes programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Como alerta a referida autora, as ações voltadas para a formação e qualificação do corpo docente não podem desconsiderar os contextos práticos, mas devem centrar-se na prática como ponto de partida e de chegada, a fim de articular e manifestar novos saberes a serem desenvolvidos em novas práticas. Entretanto, essa fragilidade ainda é apontada nos contextos de formação docente como um problema não superado e peculiar nas estratégias de formação adotadas.

É importante atentarmos sobre o que Dias (2010, p. 80) esclarece a respeito da diferenciação entre os termos referentes à formação contínua e continuada, que geralmente são utilizados como sinônimos. A estudiosa adverte que "formação contínua (porque deve ser sistemática) e continuada (porque deve ter uma sequência lógica de encaminhamento, ter continuidade) dos professores que atuam na educação superior".

Então, com o fito de visualizarmos o retrato do percurso de formação dos docentes pesquisados, elaboramos a tabela a seguir com o título "Demonstrativo de formação contínua dos professores", por considerarmos que essas formações foram realizadas de forma sistemática, mas não de forma continuada, pois não se efetivaram através de uma sequência lógica, com abrangência de continuidade, mas ocorreram pontualmente em determinados momentos formativos.

Tabela 1 – Demonstrativo de formação contínua dos professores

Área	Participou de formação continuada na área de avaliação	Participação em formação continuada nos últimos cinco anos	Total de professores
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Sim – 03 Não – 03	Sim – 05 Não – 01	06
Ciências humanas e suas tecnologias	Sim – 02 Não – 04	Sim – 03 Não – 03	06

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ciências da natureza e suas tecnologias	Sim – 0 Não – 06	Sim – 05 Não – 01	06
Matemática e suas tecnologias	Sim – 02 Não – 04	Sim – 04 Não – 02	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2014).

Em face do exposto, observamos que muitos docentes titulados em cursos de graduação exercerão suas atividades docentes, em avaliação, em áreas para as quais não receberam formação inicial nem contínua, pois foi excluída a apreensão sobre o que avaliar, para que avaliar e como avaliar durante seus percursos formativos.

Diante da preocupação de se estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática durante a formação, percebemos que seus efeitos na prática avaliativa docente encenam possibilidade de serem mais significativos, como afirma o professor a seguir.

> Eu acredito que a especialização contribuiu um pouco mais que a graduação, […] pois, na especialização, é mais prático porque você já tem a questão da teoria e você soma a isso à experiência. Então, eu acredito que contribuiu muito nessa mudança de avaliação, de conceito de avaliação que eu fiz (P15).

> Ante essas afirmativas, compreendemos que alguns docentes já demonstram estar cientes de "[…] que o exercício da docência requer do professor o domínio do conhecimento de sua área específica e o conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento da docência" (VEIGA, 2010, p. 20-21). No caso, conhecimento pedagógico específico sobre avaliação da aprendizagem, tão necessário na formação docente. "Nós não somos bem trabalhados no nosso processo de formação, porque a nossa visão ainda é muito mecânica, muito da nota, a gente tem muita coisa para fazer e de repente não está avaliando o real aprendizado do aluno." (P16).

Verificamos que os diferentes cursos de formação contínua não se concentram, especificamente, na avaliação da aprendizagem, mas se apresentam distribuídos em diferentes áreas de interesse. Constatamos, também, que dos vinte e quatro professores participantes, apenas sete fizeram cursos de formação continuada, na área de avaliação.

Percebemos, ainda, que essas formações, quando ocorrem no sistema de amostragem, não atingem os objetivos almejados, por não serem ofertadas à totalidade de professores. Dessa forma, são efetivadas para uma pequena representação de docentes por escola. A propósito, esses profissionais ficam com a incumbência de repassar as "formações" aos demais professores, negligenciados do processo de formação pelo sistema educacional, sem, contudo, disporem das mesmas condições de fundamentação teórica, tempo para realização e estrutura institucional para esse trabalho.

Compreendemos que a ideia que perpassa essa concepção de formação contínua não se confunde com treinamento, mas deve ser lida como um instrumento, visando favorecer aos docentes, propiciando-lhes formação coletiva e diferenciada, desenvolvimento profissional e construção de novas práticas pedagógicas, a fim de que possam "refletir sobre a epistemologia do campo científico de sua formação e do campo pedagógico para o exercício da docência" (VEIGA, 2010, p. 26).

A realidade é que, como nos adverte Cachapuz (2003, p. 453), em termos de formação contínua, ainda "[…] temos um defasamento entre o que precisamos e o que temos […] um dos problemas centrais com que hoje em dia se debatem os sistemas de formação".

Ademais, esse descompasso, ausência ou descontinuidade de formação contínua e continuada nos permite interpretar que

ISBN: 978-85-8126-090-7

uma ação que poderia ser desafiadora e articuladora de novas práticas pedagógicas corre seriamente o risco de ficar esvaziada de sentido pedagógico e fragilizar ainda mais a formação docente.

5 Considerações finais

A ausência de formação docente na área de avaliação, ou sua precariedade, parece-nos paradoxal, em face da complexidade da perspectiva de avaliação formativa, descrita por vários estudiosos do tema, como Hadji (2001); Perrenoud (1999) e Vianna (2005), como a mais apropriada para a melhoria da aprendizagem.

Evidenciamos, com efeito, o fato de que a maioria dos professores que trabalha nas escolas não apresenta ainda uma formação mais consistente nessa área. Tal interpretação se dá a partir da análise dos relatos dos sujeitos, nos quais percebemos a inexistência ou a superficialidade dos estudos na área da avaliação em cursos de formação de professores, como os de licenciaturas.

Nesse contexto, os atores da pesquisa criticam a forma com que os cursos de formação inicial organizam seus currículos e fragmentam a teoria e a prática, ao declararem que não tiveram uma formação que lhes propiciasse fundamentação suficientemente voltada para a prática pedagógica, tampouco que lhes preparasse para avaliar os alunos de modo adequado.

A preocupação em aprofundar os estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas da avaliação da aprendizagem, sob a óptica formativa, mediadora, menos tradicional e seletiva, em cursos de formação de docentes, constitui desafio educacional, uma vez que, apesar de ser um aspecto relevante e que interfere nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar, ainda se apresenta carente de maiores cuidados por parte das instituições superiores formadoras de educadores,

por não incluí-la como disciplina obrigatória em seus currículos, a fim de que tenha um tratamento mais amplo e aprofundado sobre sua repercussão na prática docente. Isso lhes possibilitaria rever quais as funções constitutivas da avaliação e redimensioná-las de acordo com suas compreensões vinculadas às realidades nas quais atuam, sem desconsiderar os saberes da experiência produzidos na prática docente.

Referências

ANADON, Marta. *A pesquisa dita qualitativa:* sua cultura e seus questionamentos. Colóquio Internacional Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. UNEB/UQAC – Senhor de Bonfim, Bahia, Brasil, em junho de 2005. Trad. Marcelo Ribeiro.

BELLO, Angela Alles. *Intodução à fenomenologia*. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CACHAPUZ, Antônio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 451-464.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior*: processos formativos. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos*: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 279-296.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo: v. 22, n.º 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

_____.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior*: processos formativos. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13- 28.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

Comunicação Oral

Eixo 4

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA) / SOBRAL (CE)

FERNANDES, Maria Petrília Rocha
Professora de Educação Física com especialização em Gestão e Docência na Educação Superior, Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/CE. É docente da universidade supracitada. E-mail: petrilia@hotmail.com

MENEZES, Lídia Azevedo de
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão e Docência na Educação Superior pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e professora/orientadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: lidia_educacao@yahoo.com.br

SILVA, Maria do Socorro Sousa
Pedagoga com especialização em Gestão e Docência na Educação Superior, Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral/CE. É docente da universidade supracitada. E-mail: msserasmo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo compreender a concepção de avaliação de ensino-aprendizagem na prática docente universitária no curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A revisão de literatura constituiu-se em estudos do estado da arte de outras pesquisas, bem como autores na área da avaliação da aprendizagem, como Vianna (2000), Luckesi (2003), Hadji (2001), Perrenoud (1999), dentre outros, a qual se estendeu até o final da investigação. A pesquisa de natureza qualitativa ocorreu através de um estudo de caso. Na sequência, para a coleta dos dados de campo, fora aplicado um questionário com cinco sujeitos, sendo três professores substitutos e dois professores efetivos do curso em questão. No processo de análise dos dados de campo, trabalhou-se com classes e categorias. Embasados no enfoque da pesquisa etnográfica, através da revisão da literatura desse campo e da aplicação de instrumentos de coleta de dados a docentes, foi possível compreender como eles concebem e percebem a avaliação na prática docente uni-

ISBN: 978-85-8126-090-7

versitária. Considera-se que através da valorização dos conhecimentos relativos à avaliação educacional, os profissionais da educação terão novas posturas frente à elaboração e ao desenvolvimento dela nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Concepção. Avaliação de Ensino-Aprendizagem. Educação Física.

ABSTRACT

This study aimed to understand the concept of evaluation of teaching and learning in the university teaching practice in the Course of Physical Education at the State University Valley Acaraú (UVA). The literature review was constituted in state of the art studies from other research, as well as authors in the field of evaluation of learning, as Vianna (2000), Luckesi (2003), Hadji (2001), Perrenoud (1999), among others, which lasted until the end of the investigation. The qualitative research was carried out through a case study. As a result, for the collection of field data, a questionnaire was applied to 05 (five) subjects, as follows: 3 (three) substitute teachers and 02 (two) effective teachers of the course in question. In the process of analyzing the field data worked with classes and categories. Grounded in ethnographic research approach by reviewing the literature of the field and the application of data collection instruments to teachers, it was possible to understand how they conceive and realize the evaluation in the university teaching practice. It is considered that through the enhancement of knowledge about the educational evaluation, education professionals will have new attitudes front to the preparation and the development of it in educational institutions.

Keywords: Design. Teaching and Learning assessment. Physical Education.

1 Introdução

O contexto educacional atual exige, no processo de formação, avaliações cada vez mais bem elaboradas em várias posturas, desde a avaliação curricular e institucional até a avaliação da aprendizagem, pois esta é uma ferramenta que o professor dispõe durante todo o tempo em que está presente em sala de aula.

Fala-se muito hoje em avaliação, no entanto, parece que esse termo não está bem compreendido nas instituições de ensino. Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão dos docentes sobre o significado da avaliação, pois esta influenciará na prática docente universitária.

O estudo sobre a avaliação é relevante no meio científico e educacional, uma vez que as instituições de ensino se utilizam dessa prática para analisar as instituições sob diversos aspectos e, a partir disso, buscar novos objetivos que venham de encontro às necessidade reais. Assim, procurar-se-á estudar como a avaliação é concebida e implementada na prática docente universitária, com ênfase específica em seus desdobramentos nas ações que são desenvolvidas e que chegam ao processo de ensino-aprendizagem. Para o processo de ensino-aprendizagem na educação avançar em qualidade, é preciso compreender a avaliação como instrumento primordial nesse processo, utilizada da melhor forma possível, percebendo as necessidades de seu corpo docente e propondo ações mais efetivas para a formação de professores, possibilitando que o exercício reflexivo do ato de ensinar atenda às reais expectativas da instituição pertencente.

Surge, então, o interesse em pesquisar a temática da avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, especialmente no curso de Educação Física da UVA, em virtude da experiência como docente neste curso, depois pelos estudos desenvolvidos na pós-graduação, além do que as pesquisas realizadas trarão

ISBN: 978-85-8126-090-7

para a sociedade em geral um panorama de como a avaliação é percebida pelos docentes de graduação em Educação Física, as ferramentas utilizadas, bem como a busca por uma prática avaliativa mais significativa e consciente por parte dos sujeitos do processo, ou seja, mecanismos mais assertivos e condizentes com a prática avaliativa formativa.

Considerando o cenário explicitado, estabeleceu-se como problemática central da pesquisa a indagação: qual a concepção de avaliação de ensino-aprendizagem na prática docente universitária?

A partir da questão acima mencionada, estabeleceu-se para essa pesquisa o seguinte objetivo: analisar a concepção que embasa a prática de avaliação de ensino-aprendizagem dos docentes do curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no Município de Sobral (CE).

Acredita-se na importância dessa pesquisa como possibilidade de contribuir com os docentes, para refletir sobre a prática docente universitária com foco na avaliação de ensino-aprendizagem, tendo-se em vista que a avaliação possui a finalidade de melhorar a aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa proposta por Hadji (2001) e Perrenoud (1999), pois sabe-se que durante muito tempo a avaliação teve como pressuposto a pedagogia do exame, ou seja, a nota.

Para os autores mencionados, a avaliação, além de atribuir notas, deve estar a serviço da aprendizagem. Vasconcellos et al. (2006), Almeida (2008) e Sampaio (2010), autores nacionais, compreendem a importância da avaliação como um complemento da ensino-aprendizagem, uma ação que integra a ação pedagógica com vistas ao aprimoramento do processo de ensinar e aprender, permitindo o diálogo e a interação pessoal entre docentes e discentes, e não um fim da prática profissional docente.

2 Cotejando concepções de avaliação

A avaliação tem se tornado cada vez mais presente e questionada no seu ato docente. Isso se deve às inúmeras concepções estabelecidas no processo avaliativo dentro do contexto docente.

Segundo Andrade (2010), as concepções de avaliação vão se apropriando ao momento histórico e cultural que a sociedade vai passando, tornando-se cada vez mais forte, através da formação, da experiência e do discurso sobre elas, causando, dessa forma, ingerência na prática.

Falar de avaliação nos remete ao entendimento e à reflexão da amplitude da educação. Nesse sentido, a ideia que cada um traz sobre a avaliação está diretamente relacionada à sua própria concepção de educação, que muitas vezes percebe-se distorcida e enraizada a motivos históricos, sociais e também pedagógicos.

Assim, julga-se necessário discutir as concepções sobre a prática avaliativa que estão presentes dentro do contexto da universidade, além da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (2003) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desenvolvimento do educando. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, deixa de ser um ato seletivo. Sendo assim, a aprendizagem é inclusiva e, antes de tudo, um ato amoroso.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando.

Tahim (2011) exprime que, quando a avaliação é carregada de significados, afeta não só quem se submete a ela ou quem é submetido, mas faz pensar sobre todas as complexas redes de

ISBN: 978-85-8126-090-7

relações da qual faz parte, sejam elas mentais e ou físicas.

Quando a avaliação é utilizada unicamente como um ato de aplicar provas, atribuir notas ou classificar alunos, pode-se cometer um equívoco no qual, como elucida Vasconcelos et al. (2006), acaba por fazer essa prática ser pensada mais em valores quantitativos do que qualitativos de verificação do processo de ensino-aprendizagem. Para alunos, professor e escola, o que deveria ser um acompanhamento do processo educacional acaba se tornando o objetivo desse processo.

Além disso, a avaliação classificatória, nessa perspectiva de educação, é condenável e estigmatizada, pois as anotações e os registros numéricos permanecerão em definitivo, ocorrendo em todas as fases do ensino, desde a educação básica até a educação superior, não levando em consideração o que realmente o aluno apreendeu, mas o que ele fez para merecer tal valor.

Para que a avaliação suscite resultados satisfatórios à aprendizagem, o essencial é conhecer que tipo de discente se está avaliando e quais são suas verdadeiras necessidades.

Esse contexto nos leva a concluir que, sendo a avaliação um meio imprescindível para a aprendizagem, o processo educativo deve apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem e, consequentemente, com o crescimento pessoal e intelectual do educando.

2.1 Avaliação Formativa

Sabendo que a avaliação de ensino-aprendizagem é um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Dessa

forma, Haydt (1988) considera que a avaliação de ensino-aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar, controlar e classificar. Pautadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Perrenoud (1999) aborda a necessidade de uma abordagem pragmática da avaliação formativa, apontando que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora porque direciona o estudo do aluno ao trabalho do professor, e é motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações.

2.2 Avaliação Somativa

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. A avaliação somativa promove a definição de escopos, e frequentemente se baseia nos conteúdos e procedimentos de medida, como provas, teste objetivo e dissertações-argumentativas.

> Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária, estamos constantemente usando unidades de medidas e unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 2000, p. 9).

O sistema educacional ainda utiliza, em alguns momen-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tos, a avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações.

Esse tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos, e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, classifica os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

2.3 Avaliação Diagnóstica

A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica, é constituída por sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. A avaliação diagnóstica fornece ao educador informações para que possa pôr em exercício a idealização de forma adaptada às características de seus educandos.

> A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (HAYDT, 1988, p. 16-17).

A avaliação de ensino-aprendizagem é um desafio que requer novas atitudes e mudanças do professor. Por isso, requer do educador a busca pela inovação e exige uma mudança na postura desse profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita quanto à educação e à sociedade que o limita.

É por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade na qual estamos inseridos, podendo for-

mar, ou não, sujeitos críticos e emancipados que possam nela conviver com equidade.

3 Instrumentos de avaliação

Para Perrenoud (1999), emerge a importância de conceber a avaliação como regulação, ou seja, como acompanhamento contínuo da progressão dos alunos, e não para selecionar, como sempre se prestou na pedagogia do exame.

Assim, compreende-se que a elaboração de instrumentos e estratégias pelos docentes universitários, a partir de sua concepção de avaliação, deve pautar-se em rotinas, para organização pedagógica da prática docente e melhoria da aprendizagem dos discentes.

Ainda de acordo com o autor supracitado, na política de formação docente, a avaliação é um fator significativo. Dessa forma, a instituição, conhecedora de suas responsabilidades, deve priorizar a qualidade do seu corpo docente.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, ao tratar sobre a formação docente, é preciso contemplar diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Dessa forma, acredita-se que os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos contribuem para a concepção e a prática docente universitária no que cerne à avaliação de ensino-aprendizagem.

Com isso, tanto para Vianna (2000) como para Haydt (2004), medir é insuficiente e não satisfaz como instrumento de verificação de aprendizagem, pois nem todas as experiências educacionais podem ser analisadas quantitativamente. A medida não é essencial para que se tenha uma avaliação que existe quan-

ISBN: 978-85-8126-090-7

do há um julgamento de valor.

Também é válido ressaltar novamente que, como diz Perrenoud (2009), as notas escolares não dizem muito sobre o que o aluno realmente sabe, elas apenas situam-no em relação à sua classe, ou seja, se este aluno está acima da média, na média da sala ou abaixo dela. Portanto, o professor deveria aplicar uma avaliação mais qualitativa, que seria mais precisa e menos classificatória do que os números.

Outrossim, por meio dos cenários relatados na revisão de literatura, constata-se que mister se faz tecer discussões sobre a prática docente para avaliação de ensino-aprendizagem na educação superior, e que esta possa estar alicerçada em uma avaliação formativa que, conforme Hadji (2001), determine (eventualmente) as decisões que podem ser tomadas após a avaliação, estando a serviço da aprendizagem e traduzindo-se em decisões de ordem didática, proporcionando uma maior variabilidade da prática docente.

4 Percurso metodológico da pesquisa

Essa investigação foi conduzida com base no pressuposto teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, na qual teve como interlocutores 05 (cinco) sujeitos, sendo 03 (três) professores substitutos e 05 (cinco) professores efetivos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE).

A técnica de coleta de dados utilizada ocorreu através da aplicação de questionário com questões relacionadas ao tema, destinadas aos professores substitutos e efetivos do referido curso. Além do questionário, com os professores, foi realizada a ob-

servação *in loco*, dialogando com os docentes sobre a forma como conduzem as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem.

Na presente pesquisa de natureza qualitativa, utilizou-se o estudo de caso com metodologia fundamentada em André (2005), na qual a observação participante e as entrevistas aprofundadas são os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

No processo de análise dos dados, trabalhou-se com classes e categorias. As classes e categorias surgirão no curso da investigação, a partir de depoimentos e observações dos docentes.

4.1 Apresentação e Análise dos Resultados

Como já se relatou, as experiências profissionais que se desenvolveram contribuíram para a delimitação do objeto dessa pesquisa: a concepção docente de avaliação.

Portanto, são trazidas para reflexão narrativas dos docentes do curso de Licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, em Sobral (CE), relacionados à formação docente e prática pedagógica, a fim de analisar qual a compreensão desses professores acerca da avaliação no contexto educacional.

Percebe-se que os cinco entrevistados possuem concepções de avaliação distintas em suas práticas pedagógicas, embora todos atuem na mesma instituição de ensino.

Ao se perguntar sobre concepção de avaliação dos docentes em sua prática pedagógica, as respostas falavam de “mensuração”, “classificação”, “exame” “aprimoramento” e “potencialidades”.

Dois dos professores trouxeram como concepção de avaliação no processo de ensino-aprendizagem a seguinte afirmação:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> Considero que a avaliação da aprendizagem possibilita assim identificar as fraquezas e as potencialidades dos meus alunos e com isso posso adequar as estratégias de acordo com cada turma trabalhada e em seguida privilegiar a avaliação processual, que considero relevante para um processo de reconstrução e aprimoramento do saber (...) (**DOCENTE PESQUISADO 01- EF\UVA, 2014**).

> Sempre que possível, dentro das nuances da disciplina universitária, busco uma concepção qualitativa de avaliação, por considerar este o tipo de avaliação mais correto na prática docente. (**DOCENTE PESQUISADO 04- EF\UVA, 2014**).

Segundo Luckesi (2002), professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, desse modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

> Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. (LUCKESI, 2002, p.12).

Observou-se que, nos depoimentos acima, os docentes manifestaram sua preocupação com os resultados partilhados na avaliação da aprendizagem. Há uma compreensão de responsabilidade mútua que não afasta o rigor metodológico.

No que diz respeito à percepção dos docentes acerca dos instrumentos avaliativos utilizados em sua prática docente universitária, foram colhidas as seguintes análises:

> O docente 03 exprimiu a seguinte ideia: "Adoto avaliações escritas, práticas, análises críticas de textos e filmes, seminários, círculos de cultura. Penso que dessa forma

> oportunizo ao aluno ser avaliado tanto individualmente quanto em grupo. " Não justificou a importância dessa diversificação de instrumentos em sua prática avaliativa.

O docente 01 considera que os instrumentos avaliativos têm ênfase no aspecto quantitativo, pois são classificatórios:

> Considero que os instrumentos avaliativos têm ênfase quantitativa, pois mensuram o acúmulo de informações e as notas finais, sendo classificatória para atender às normas da universidade, mas que se aprimoram no início de cada semestre, quando conheço minhas turmas. **(DOCENTE PESQUISADO 01- EF\UVA, 2014)**

Vale ressaltar o pensamento de Haydt (2000) acerca dos instrumentos avaliativos, no qual afirma que faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, e a avaliação estará sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar, daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas.

O docente 05 destaca como utiliza os instrumentos avaliativos em sua prática docente:

> Utilizo a objetividade e a subjetividade, pois, a partir desses dois métodos, posso avaliá-lo de uma maneira mais ampla. Contudo, no método objetivo, ao aluno só é possível uma única resposta diante de alternativas simples, múltiplas, itens de lacuna, por exemplo, já no método subjetivo, sugerem uma resposta pessoal do aluno, opiniões, considerações, dissertação sobre determinado assunto, então interpreto (subjetivamente) a resposta para considerá-la certa ou errada, exigindo, nessa última, o pensamento do educando, pois o que está escrito ali é o entendimento que o aluno tem sobre o assunto abordado pelo professor em sala de aula. (**DOCENTE PESQUISADO 04- EF\UVA, 2014**).

Faz-se necessário que o professor tenha o compromisso de trazer uma diversificação de instrumentos avaliativos claros

ISBN: 978-85-8126-090-7

sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho.

Dando continuidade à analise das narrativas, fez-se uma pergunta referente à formação inicial desses docentes. Assim, teve-se como foco perceber qual a contribuição da formação inicial desses docentes no processo de avaliação educacional em suas práticas pedagógicas.

Para iniciar o diálogo, apresenta-se a reprodução da fala de um docente que não teve sua formação inicial para professor.

> Não fui formada para ser professora. Tive que fazer cursos de pós-graduação lato sensu e strictu sensu para adquirir conhecimentos, porém foi na prática docente que fui aperfeiçoando minhas avaliações. Digo que a cada disciplina ministrada avalio se adotei boas práticas, tanto fazendo uma avaliação com os alunos quanto uma autoavaliação. (**DOCENTE PESQUISADO 02- EF\UVA, 2014**).

No entanto, o docente 01, que possui formação inicial e é licenciado em Educação Física, diz o seguinte sobre a contribuição de sua formação inicial no processo de avaliação educacional:

> Considero que a minha formação inicial possibilitou entender as variedades e possibilidades existentes, diante das complexidades relativas sobre as avaliações e assim consegui me aprofundar sobre esse assunto, observando a realidade dos nossos alunos. (**DOCENTE PESQUISADO 01- EF\UVA, 2014**)

Constata-se que existe uma imensa diferença nos depoimentos dos docentes 02 e 01, respectivamente, em que o segundo percebe claramente a contribuição de sua formação inicial no ato de avaliar, enquanto o primeiro, porém, compreende que precisou de formação continuada para saber como proceder no processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, viu-se que a concepção de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na universidade apresenta lacunas que influenciam, conforme já relatado anteriormente, na construção de uma aprendizagem significativa. Contudo, outros fatores, como os descritos em parágrafos anteriores, fazem parte da formação inicial e influenciaram na formação profissional como futuros docentes.

A tarefa de avaliar é, portanto, complexa, tornando-se um desafio para o professor conseguir abranger todos os aspectos que merecem ser avaliados. Além disso, compatibilizá-los com o tamanho dos instrumentos é importante para que possa haver adesão dos alunos.

Sensibilizar os respondentes para essa tarefa também é importante e fundamental para seu sucesso. Analisar e incorporar as sugestões pertinentes para a melhoria dos cursos é outro aspecto que merece destaque, pois o avaliador no curso – o aluno – quer ter certeza de que suas considerações serão levadas em conta.

O que exprime como desafio para a Universidade é a constante necessidade de busca pelo conhecimento acerca do processo de avaliação educacional, a fim de que compreendam o significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

5 Considerações Finais

O presente artigo foi estruturado tendo como base a discussão necessária sobre a avaliação de ensino-aprendizagem e suas implicações no ato pedagógico dos docentes, tendo como foco de análise o curso de Educação Física da UVA, por sua importância na formação de educadores. Toda concepção de avaliação abordada nesse estudo é referente a uma concepção de educação superior dessa instituição de ensino.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Percebe-se que a prática avaliativa mais utilizada pelos professores está em consonância com o modelo de ensino tradicional de concepção positivista, na perspectiva formativa materializada apenas ao nível do campo discursivo, revelando-se uma prática distante do cotidiano analisado. Todas essas características estão associadas à função examinista e de mensuração de avaliação, cuja modalidade não está em acordo com o que os professores julgam ser uma prática avaliativa formativa, e sim, somativa.

Os resultados acenados nessa pesquisa sobre a concepção de avaliação de docentes universitários revelaram sugestões de melhorias na proposta de avaliação educacional para toda a universidade, pois constatou-se que docentes da mesma universidade possuem concepções distintas de avaliação de ensino-aprendizagem, e, em decorrência desses aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora uma avaliação de ensino-aprendizagem formativa, pois apresenta limitações na elaboração de instrumentos e estratégias de avaliação.

Assim, as constatações que precisam ser mais bem pormenorizadas nos levam a inferir sobre o que se tem refletido em termos de avaliação educacional no sentido de que esta não tem se constituído de maneira homogênea em certo tempo e espaço histórico.

A intenção é de que os professores do curso de Licenciatura em Educação Física tomem conhecimento das questões aqui apontadas e façam suas próprias generalizações, ensejando um clima de responsabilização e melhoria na qualidade da formação inicial e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Esses dilemas impõem constantes desafios para os docentes universitários, pois compreende-se que a concepção de avaliação docente para a educação superior perpassa não somente pelo docente, mas também pelos múltiplos elementos que pro-

duzem as relações culturais, o perfil da universidade e a formação inicial dos professores.

Concluindo, o presente artigo pretendeu evidenciar que é necessária uma tomada de posicionamento referente à compreensão de que todo processo de avaliação deve ter seus limites cercados por princípios pré-estabelecidos, os quais deverão conduzir as pessoas que estão envolvidas com o ato avaliativo a monitorar os seus efeitos e sua evolução sobre a vida social de um programa tanto quanto sobre a vida da comunidade atingida.

Considera-se que, através da valorização dos conhecimentos relativos à avaliação educacional, os profissionais da educação terão novas posturas frente à elaboração e ao desenvolvimento delas nas instituições de ensino.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. *Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos – sentidos da prática avaliativa docente.* 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/AnaMBA.pdf>. Acesso em: 15 ago 2013.

ANDRADE, José Alexandre Leite de. *Avaliação da aprendizagem: do discurso revelado à prática pedagógica:* um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-CE. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa: a avaliação educacional.* Brasília: LiberLivros, 2005.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ago. 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

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

HULTMANN, E. G; CORRÊA, R. L. T. Concepções de Avaliação do Ensino/Aprendizagem na formação de Professores: primeiras aproximações de um resgate histórico. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2006., Campinas. *Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR*. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 60.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens:* entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. (orgs). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPAIO, E laine Dionísio. *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Teoria e Prática no Curso de Pedagogia da UEL.* Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELAINE%20DIONISIO%20SAMPAIO.pdf>. Acesso em: 15 ago 2013.

TAHIM, A.na P.aula V.asconcelos de Oliveira. *Avaliação institucional:* desempenho docente na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 102 f. – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

VASCONCELLOS, M. M. M. *et al.* O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação.* v. 10, n. 20, p. 443-456, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832006000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago 2013.

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE ARTES A PARTIR DE COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

MOURA, Dunga Camilo
Graduando em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: dunga.camilo@gmail.com

NASCIMENTO, Maria Valcidea do
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora assistente do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: valcidea@yahoo.com.br

RESUMO

Versamos neste artigo sobre as práticas avaliativas no ensino de arte a partir do trabalho educativo dos professores que lecionam em duas disciplinas intituladas: Arte e Movimento na Educação Infantil, ofertada no 6º período, e Arte e Movimento nas Séries Iniciais do ensino fundamental, ofertada no 7º período. Ambas as disciplinas são componentes curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa, na qual utilizou-se para análises uma entrevista com um professor e uma professora e a realização de estudos teóricos sobre os autores: Barbosa (1996); Duarte Jr. (1994); Eisner (1999); Ferraz e Fusari (1993); Hernandez (2000); Iavelberg (2003); Luckesi (2003); Oliveira (2008); Read (2001), entre outros. A pesquisa revelou que a avaliação do ensino de arte considera a arte como área dos conhecimentos com conteúdos próprios a serem aprendidos e como um instrumento pedagógico que valoriza o processo criativo da criança. Que deve adotar critérios de avaliação que valorizem aspectos subjetivos do processo criativo da apreciação e fruição da arte e os conhecimentos conceituais, bem como produções artísticas.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Avaliação. Ensino Superior

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This article is based on the evaluation practices in the teaching of art from the educational work of teachers who teach in two titled disciplines Art and Movement in Early Childhood Education offered in the 6th period and Art and Movement in the early grades of elementary school. Offered on the 7th period, these disciplines are required curriculum components of the Education Course at the State University Valley Acaraú – UVA. It is an exploratory research and qualitative approach was used for analysis an interview with a male teacher and a female teacher and conducting theoretical studies about the authors: Barbosa (1996); Duarte Jr. (1994); Eisner (1999); Ferraz e Fusari (1993); Hernandez (2000); Iavelberg (2003); Luckesi (2003); Oliveira (2008); Read (2001), among others. The survey revealed that evaluation of art education considers art as a field of knowledge with own content, to be learned and as a pedagogical tool that enhances the child's creative process. It should adopt the evaluation criteria that values subjective aspects of the creative process of appreciation and enjoyment of art and the conceptual knowledge and artistic productions.

Keywords: Arts Education. Assessment. Higher Education.

1 Introdução

Tratamos nessa pesquisa sobre o processo de avaliação do ensino de artes a partir de duas disciplinas ofertadas na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, intituladas: Arte e Movimento na Educação Infantil, ofertada no 6º período, e Arte e Movimento nas Séries Iniciais do ensino fundamental, ofertada no 7º período do referido curso.

No entanto, em que medida os pressupostos avaliativos trazidos nas ementas desses componentes curriculares vão de encontro com os instrumentais utilizados pelos professores em sala de aula? De que forma os professores avaliam seus alunos considerando os aspectos subjetivos dessa área do conhecimento? Para responder a esses questionamentos, empregamos a pesquisa de natureza qualitativa, que, de acordo com Oliveira (2008, p.59): "(...) pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas (...)", e, segundo o mesmo autor: "(...) as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses (...)".

Portanto, a pesquisa efetivou-se a partir de entrevista semiestruturada com dois professores: um deles é professor das referidas disciplinas, e o outro já as ministrou. As principais referências teóricas foram: Barbosa (1996); Duarte Jr. (1994); Eisner (1999); Ferraz e Fusari (1993); Hernandez (2000); Iavelberg (2003); Luckesi (2003); Oliveira (2008); Read (2001), entre outros.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Referencial teórico

2.1 Ensino de Artes, História e Legislação, Avaliação: o legal, o real e o ideal no ensino de Artes no Brasil

O ensino de Arte no Brasil teve sua origem no início do século XIX, com a criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, juntamente com os cursos médicos, escolas militares e, principalmente, após chegada da Corte Portuguesa, quando o príncipe regente Dom João VI criou a Imprensa Régia e a Academia Imperial de Belas Artes, que, segundo Barbosa (2002, p.34), consolidou o pensamento brasileiro, tendo como pressuposto "a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte".

Assim nasceu um ensino de Arte de manifestações estéticas neoclássicas lideradas por Lebreton, cujo grupo, também chamado de Missão Francesa, favorecia as elites, ou as classes mais abastadas, sendo expressa pelo estudo neoclássico ou acadêmico denominado pelo retorno ao perfeccionismo das formas do Classicismo greco-romano, transformado em técnicas e métodos didáticos implantados tanto nos países europeus quanto no Brasil.

Segundo Duarte Jr. (1988), nunca houve por parte da Metrópole Portuguesa uma preocupação em respeitar a cultura indígena – berço das nossas origens artísticas e culturais, sendo a arte brasileira de origem indígena ainda bastante desconhecida – nem tampouco construir uma cultura que fosse genuinamente brasileira.

Para Barbosa (2002, p.37), a chegada da Missão Francesa ao Brasil não significa dizer que éramos um povo desprovido de

experiências culturais e artísticas, pelo contrário, havia aqui grupos de artistas de origem popular que praticavam uma estética do "barroco brasileiro" já influenciada pelos jesuítas. Portanto, ressalta:

> Este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para the happy few e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.

Dessa forma, temos no Brasil como marco de ruptura a este modelo social o advento da Semana de Arte Moderna em 1922, onde respiramos novos ares de renovação no ensino de artes, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura voltada para as raízes nacionais, valorizando a livre expressão e a criatividade influenciadas pelos norte-americanos John Dewey, a partir de 1900, e Victor Lowenfeld (1939), além do inglês Herbert Read (1943).

Os fundamentos do inglês Herbert Read sobre a importância da Arte como conhecimento estão ancorados na fusão entre Ciência e Arte, destacando que a Arte é a representação da realidade e que a Ciência é a explicação dessa representação. Nesse sentido, Read (2001, p.12) sistematiza os conhecimentos da Arte nos dizendo:

> A educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons e imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. O homem que sabe fazer bem essas coisas é um homem bem educado. Se ele é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; consegue-se produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor;

ISBN: 978-85-8126-090-7

> pode-se produzir bons movimentos, um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, um bom artesão. São todos processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão.

No Brasil, a difusão de pensamento de Read (1943) teve grande repercussão no ensino de artes, principalmente na Educação Infantil. Suas concepções de arte são baseadas na livre expressão e na liberdade criadora. Read influenciou vários educadores.

Neste prisma, faz-se necessário a reflexão sobre as propostas de ensino em arte que deseja contemplar um ensino que favoreça a criatividade e o senso crítico na abrangência das linguagens artísticas do teatro, da dança, da música e das artes visuais. No entanto, vale ressaltar a carência de especialistas nas áreas específicas desse ensino, o que acaba por desencadear abordagens simplistas no ensino e também na avaliação das aprendizagens em artes, de caráter generalista e sem a preocupação com os conhecimentos importantes para a formação do aluno.

A polivalência nesse ensino poderá acarretar práticas equivocadas, cujos saberes das áreas específicas do teatro, da dança, da música e das artes visuais podem ser apresentados de forma fragmentada, cuja aprendizagem é concebida pelo esforço individual, portanto, privilegiando os aspectos sociológicos e biológicos em que a arte é vista como uma aprendizagem nata, isentando escola e sociedade de sua participação nesse processo dialético, onde se integram os saberes das experiências aos saberes das ciências, segundo pensamento de Paulo Freire (1996).

A Arte enquanto conhecimento sensível-cognitivo apresenta suas peculiaridades, que estão além do domínio dos saberes artísticos, do fazer, ou seja, da produção e fruição desses

saberes, requerendo uma forma de avaliação específica. Dentre as peculiaridades desse ensino, destaca-se a própria fragmentação desses conhecimentos, considerando as diferentes formas de apropriação, de produção e manifestações desses saberes artísticos e sociais. A reflexão sobre a educação em Artes consiste em desmistificar concepções, conteúdos e práticas avaliativas estereotipadas, infelizmente ainda presente nos meios escolares, como: Arte desprovida de conhecimentos (conteúdos) próprios; brincadeira para crianças bem pequenas, com práticas banalizadas e descontextualizadas do meio sócio cultural; Arte como lazer ou mera distração, destituídas de criatividade e saberes culturais, entre outros.

2.2 Ensino de Artes: Currículo, Concepções Teóricas e Metodológicas

A Lei de diretrizes e bases n° 9.394/96 legitima o ensino de Artes como área do conhecimento e componente curricular obrigatório na educação básica, ou seja, contempla as diversas modalidades de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Todavia, este avanço da Lei no que concerne aos aspectos legais poderá não implicar mudanças significativas nas práticas de ensino e no processo avaliativo presentes no cotidiano das escolas, mas propiciará outro olhar na perspectiva do entendimento sobre o ensino da arte.

A referida proposta apresenta-se como um documento que sistematiza referenciais teóricos e metodológicos que devem subsidiar as práticas educativas em Arte, e em especial a avaliação do ensino da arte, apresentando as linguagens artísticas específicas que devem ser desenvolvidas em toda educação básica sob a forma de conhecimentos, expressos nas áreas de artes visu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ais, dança, teatro e música. Amplia também, em suas diretrizes, os saberes de Artes manifestados na área de audiovisuais para o ensino médio. Percebe-se, assim, que tal proposta esbarra nos limites da precariedade da formação docente que atende a essas especificidades.

Vale ressaltar que a proposta curricular em Arte traz em seu bojo a valorização da Arte como conhecimento necessário para a formação humana. Tal afirmação está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes, que afirmam:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferenças culturais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 177).

Portanto, o processo avaliativo dessa área do conhecimento e os procedimentos didáticos devem ser considerados em conexão com os conteúdos e os modos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais), e planejando modos criativos de avaliação em que o aluno possa participar e se estimular para o aprendizado ao ser avaliado, considerando este um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis. Diante disso, os PCNs do ensino de arte (1998, p.56) traz de forma sucinta as ideias principais dessa proposta, e, neste enfoque, enuncia:

> O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Cabe à escola promover também situações de autoavaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a autoavaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas ideias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas.

Quanto aos conteúdos trabalhados, a avaliação poderá ser feita por meio de imagens dramatizações ou composições musicais articuladas pelos alunos, assim como por pequenos textos ou falas que eles abordem sobre os conteúdos estudados. O professor deve observar se o aluno articula uma resposta pessoal com base nos conteúdos estudados, apresentando coerência e correspondência com sua possibilidade de aprender.

Em meio a esse contexto, a concepção sobre ensino de Artes ancorada no paradigma da ciência clássica positivista traz em seu bojo a disciplinarização e a classificação do conhecimento, portanto a fragmentação do conhecimento em partes e na dicotomia entre o pensamento e a ação, não nos permitindo pensar em

ISBN: 978-85-8126-090-7

uma unidade contida na diversidade e na dialética da construção de nossos saberes.

O americano Eisner (1959), cujo pensamento muito contribuiu para as reflexões conceituais e metodológicas do ensino de Arte, nessa segunda metade do nosso século categorizou este ensino em duas vertentes: a essencialista e a contextualista. Segundo o mesmo autor, a vertente essencialista diz respeito à concepção da Arte como experiência singular de cada indivíduo, tendo uma finalidade em si mesma, uma função para a natureza humana em geral.

A vertente contextualista enfatiza as consequências instrumentais da Arte, priorizando as necessidades psicológicas, e a inserção no contexto social como componente de formação moral de atitudes, valores éticos e hábitos nos educandos. Outros pesquisadores que influenciaram nossas concepções, como Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson também aderiram a esses estudos de Eisner.

Na década de 1970, na Inglaterra, o movimento denominado Critical Studius surgiu em decorrência das fortes críticas ao ensino da Arte de práticas e posturas ligadas ao *enjoyment*, ou seja, as práticas livres, prazerosas em detrimento da leitura, análise e do reconhecimento de uma obra como parte integrante de um contexto histórico estético e técnico, portanto com suportes filosóficos, sociológicos e psicológicos que fortalecem a identidade e o ensino de artes.

Essa mesma postura epistemológica, em 1982, foi assumida por vários grupos de pesquisas. No âmbito das artes, destacamos o DBAE (Discipline Based Arte Education) e o grupo de estudos e pesquisas Getty Center Education in the Artes (EUA), que investigaram os motivos para apontar soluções para a baixa qualidade do ensino em Artes em comparação às demais áreas

contempladas no currículo escolar, cuja proposta aponta como alternativa a inclusão no currículo a Produção de Arte, a Crítica de Arte, Estética e História da Arte. A esta forma de organização curricular, Hernandez (2000, p.45) denominou "racionalidade interdisciplinar". Dessa forma, pronuncia-se:

> A *racionalidade interdisciplinar* estabelece que, se o ensino de arte quiser ter um reconhecimento similar ao das outras matérias do currículo, deve organizar seus conteúdos de acordo com quatro das disciplinas que têm como objeto o estudo da arte: a estética, a história, a crítica e a produção artística. Essa argumentação, que começou a ser utilizada nos Estados Unidos no final dos anos 1960, foi divulgada com o apoio da Fundação Getty sob o nome de DBAE (Discipline-based Art Education), encontra-se presente na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, e, em boa parte, serve de referencial para os Parâmetros Curriculares de Artes visuais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

Fusari e Ferraz (1993), a partir dos estudos de Saviani e Libâneo, apontam para o ensino de Arte baseado em duas linhas de pensamentos que nortearam o pensar e o fazer artístico nessas duas tendências pedagógicas, denominando-as idealista liberal e realista progressista. Para as autoras, a corrente idealista liberal reflete ideais que solidificam o modelo econômico capitalista, concebendo que a educação sozinha não pode garantir a democratização da sociedade.

Segundo Iavelberg (2003), essa corrente realista progressista, além dos componentes citados, ampliou esses pressupostos na epistemologia genética de Piaget, Vygotsky, Ausubel e Antônio Zabala formando a escola construtivista, que consiste na aprendizagem pela resolução, criação e interpretação de problemas, na construção, no relativismo e na interação, que são considerados fatos do processo de ensinar e aprender.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Resultados e discussões

O percurso metodológico da pesquisa qualitativa efetivou-se por entrevistas com perguntas semiestruturadas a dois professores do curso que lecionam as disciplinas de Arte e Movimento na Educação Infantil, integrante do eixo curricular da Educação Infantil ofertada no 6º período, e Arte e Movimento nas Séries Iniciais, do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Os professores das disciplinas, ao responderem sobre as formas de avaliação do ensino de arte, apresentaram práticas de avaliação semelhantes, com estudos de textos teóricos e práticos de produções artísticas, como vivências musicais, teatrais, performance e coreografias de danças, além de produções de artes visuais como pintura, modelagem e colagem.

Dentre outras formas de avaliação que foram citadas, estão: fichas avaliativas, portfólios, seminários, visita a museus, portfólio, verificações escritas, fichamento e análise de textos teóricos, produção de artigos, resenhas, entre outros. Tudo isso traduz essas práticas em notas numéricas de acordo com as normas regimentais da universidade, que estabelece critérios de assiduidade com frequência de 75% das horas/aula e média 7,0 (sete).

A professora 1 entrevistada relatou que avalia mais por vivências de práticas pedagógicas e produções artísticas com base na proposta triangular em artes de Ana Mae Barbosa, em que os acadêmicos realizam as atividades como se fossem professores de crianças, exercitando práticas de teatro, dança, música e artes visuais, e raramente fazendo uma avaliação escrita e preferindo apresentar a parte teórica por slides.

A mesma professora destacou que havia avaliado os alunos através de um portfólio nas diferentes linguagens e expres-

sões artísticas, mas nas turmas da noite, com sessenta alunos, essa prática avaliativa impossibilitava as correções.

Dentre as dificuldades encontradas, há a preocupação em formar o acadêmico – um futuro professor, que deve ter sensibilidade em valorizar o processo criativo da criança sem tolher sua criação, estimulando a apreciação artística como possibilidade de aprendizagens e não reproduzir a ideia do processo criativo pela concepção de somente aqueles que nasceram com dons podem experimentar, criar e sonhar.

O professor 2 entrevistado respondeu que realizava duas avaliações escritas porque os acadêmicos que cursavam a disciplina tinham resistências à leitura e à análise dos textos teóricos necessários para dar sustentáculo às práticas docentes, e que muitas vezes os alunos preferiam fazer atividades práticas sem entender o sentido da prática.

As ementas das disciplinas têm como instrumentais a avaliação diagnóstica e processual: observando aspectos cognitivos, sócio afetivo e cultural, inserindo a participação, a pontualidade e o interesse dos educandos no decorrer do processo de ensino -aprendizagem.

Analisando as ementas das disciplinas, estas têm como instrumentais a avaliação diagnóstica e processual: considerando as normas regimentais da universidade, e a avaliação dos aspectos cognitivos, sócio afetivo e cultural, inserindo a participação, a pontualidade e o interesse dos educandos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

4 Considerações finais

Pudemos constatar que a avaliação do ensino de Arte apresenta práticas diferenciadas, mas com os mesmos objetivos,

ISBN: 978-85-8126-090-7

que são: considerar a arte como área de conhecimento com conteúdos próprios a serem aprendidos, considerar a avaliação como uma ferramenta pedagógica que valorize o processo criativo da criança, que os critérios de avaliação das práticas avaliativas desse ensino não devem ser traduzidas apenas em notas por tratar de aspectos subjetivos e conhecimentos conceituais, que os professores avaliem em uma dimensão formativa do futuro pedagogo, que não tem a finalidade de formar o aluno artista, mas a pessoa, o cidadão em sua dimensão ética e estética.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Teoria e prática de educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *Arte educação: leitura no subsolo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *(org.) Inquietações e mudança no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DUARTE JR, João Francisco. *Por que Arte-educação?* 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Fundamentos estéticos da educação* 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes:* construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as* bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUSARI, M. Felisminda Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*- Porto Alegre: Artmed, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília, 1998.

READ, Herbert. *Educação pela Arte*. Tradução de Walter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O sentido da arte*. São Paulo: IBRASA, 1978.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DEO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA – SOBRAL/CE

SILVA, Maria do Socorro Sousa e
Especialista em Gestão e Docência na Educação Superior pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora do curso de Pedagogia e aluna do curso de Letras/Português da universidade supracitada. E-mail: msserasmo@gmail.com

LIMA, Maria Socorro Lucena
Pedagoga e licenciada em Letras. Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE)+ e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE-CE).
E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

MENEZES, Lídia de Azevedo de
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão e Docência na Educação Superior, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e professora/orientadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: lidia_educacao@yahoo.com.br

FERNANDES, Maria Petrília Rocha
Professora de Educação Física e especialista em Gestão e Docência na Educação Superior, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É professora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: prof.petrilia@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a avaliação no Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará. Objetiva identificar a percepção do professor no que se refere aos parâmetros de avaliação adotados nas disciplinas de Estágio, bem como promover uma reflexão acerca da avaliação para a construção da práxis docente do aluno estagiário. Foram utilizados como referências teóricas os estudos desenvolvidos por Lima (2012), Hoffmann (2007), Costa (2001), Brasil (2006), Sant'anna (1997), Depresbiteris (2009), Firme (1994), Pimenta e Lima (2012), Luckesi (2002), Carneiro (2010), Severino (2007), entre outros. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de

caso, envolvendo quatro professoras. Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas acerca da avaliação no âmbito do processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento do estágio. Os principais resultados apontam para a compreensão da prática avaliativa no estágio como campo de construção de concepções e reflexões consideradas de relevância para o processo de formação docente no contexto do ensino-aprendizagem no curso supracitado.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-aprendizagem. Estágio Curricular Supervisionado.

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre la evaluación en supervisada en la Facultad de Educación de la Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, en Sobral, Ceará. Tiene como objetivo identificar la percepción del profesor con respecto a los parámetros de evaluación adoptados en las disciplinas de la etapa y de promover una reflexión sobre la evaluación para la construcción de la enseñanza práctica del estudiante en prácticas. Fueron utilizados como referencia los estudios teóricos desarrollados por Lima (2012), Hoffmann (2007), Costa (2001), Brasil (2006), Santa Ana (1997), Depresbiteris (2009), Firme (1994), la Pimienta y Lima (2012), Luckesi (2002), Lamb (2010), Severino (2007), entre otros. Se trata de una investigación cualitativa, con énfasis en el estudio de caso que involucra cuatro profesores. Para recoger los datos, entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de desarrollo se llevó a cabo. Los principales resultados apuntan a la comprensión de la práctica de la evaluación en la etapa como concepciones de campo de la construcción y reflexiones consideradas relevantes para el proceso de formación de los docentes en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en el curso mencionado.

Palabras-clave: Evaluación. Ensenãnza. Aprendizaje. Supervisado.

1 Introdução

A temática deste artigo se inicia a partir de vivências no curso de Pedagogia entre os anos de 2005 e 2009 na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Nessa época, já se manifestavam inquietações sobre o estágio, motivadas por leituras, estudos e discussões na universidade.

No entanto, somente na docência superior, como participante no processo de reelaboração da Comissão dos Estágios nas licenciaturas e nos cursos de bacharéis dessa instituição de ensino superior, surgiu o desejo de pesquisar e compreender como o professor de estágio avalia seus alunos, destacando, dentro desse contexto, papéis, limites, contribuições, significado e relevância desse componente curricular na formação do licenciando em Pedagogia. A participação na condição de aluna da pós-graduação em Gestão e Docência na Educação Superior, a qual esta pesquisa pertence, e também com a aproximação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE-CE), pertencente à Universidade Estadual do Ceará (UECE), vêm sendo motivos de mobilização para estudar ainda mais e compreender o objeto de estudo da presente investigação.

Assim, o estudo da temática "avaliação do processo ensino-aprendizagem no estágio" vem se fomentando nessa trajetória acadêmica e profissional, tomando proporções maiores através de publicações de artigos em congressos, fóruns, encontros e orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Mediante tal caminhada, o *lócus* dessa pesquisa é a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada na cidade de Sobral, no interior do estado do Ceará, localizada a 280 quilômetros da capital Fortaleza.

O presente trabalho discute a temática da avaliação do Estágio Curricular Supervisionado, assim sendo, essa produção

tem como objetivo identificar a percepção do professor no que se refere aos parâmetros de avaliação adotados nas disciplinas de estágio, bem como promover uma reflexão acerca da avaliação para a construção da práxis docente do aluno estagiário. Esse estudo tem o propósito de responder às seguintes indagações: quais são os parâmetros de avaliação utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no processo de ensino aprendizagem no curso de Pedagogia da UVA? Qual a importância da avaliação na construção da práxis docente do aluno estagiário?

São sujeitos dessa pesquisa quatro (04) professoras de Estágio, sendo cada uma de modalidade diferente, uma vez que na matriz curricular de tal curso os estágios são intitulados: Estágio em Gestão Educacional; em Ação Docente na Educação Infantil; em Ação Docente nas Séries Iniciais e, por último, em Movimentos Sociais e Educação Popular.

É um estudo de abordagem qualitativa, pois de acordo com Minayo (2007), esse tipo de pesquisa responde a perguntas muito particulares, buscando o universo de significados, crenças, valores e atitudes. Usou-se a técnica documental para estudar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso investigado e as leis de Estágio. Porém, deteve-se na Lei de 2002. Segundo Severino (2007, p. 124), o estudo documental "é a técnica de identificação, levantamento e exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho". Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

Vale destacar que se entrevistou quatro professoras do curso de Pedagogia que já ministraram as disciplinas de Estágio. Assim sendo, foram utilizados nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos. Para coletar os dados, aplicou-se um

ISBN: 978-85-8126-090-7

questionário com perguntas abertas, que para Severino (2007) proporciona a interação entre pesquisador e pesquisado na busca de apreender o que os sujeitos da pesquisa pensam, sabem, fazem e argumentam.

Este trabalho tem como principais referências às ideias de Lima (2012), Hoffmann (2007), Costa (2001), Brasil (2006), Sant'anna (1997), Depresbiteris (2009), Firme (1994), Pimenta e Lima (2012), Luckesi (2002), Carneiro (2010), Severino (2007), entre outros. Ressalta-se que o estágio, enquanto componente curricular que relaciona pesquisa e ensino, é de suma importância para a compreensão da docência como profissão.

Dessa forma, o estudo contribui com as discussões inerentes à avaliação no estágio na visão de professores de estágio e reflete sua importância para a construção da práxis docente do aluno estagiário. Mediante tal estudo e consultas em pesquisas referentes a esse tema, é inevitável não perceber a relevância desse assunto para a reflexão docente e acadêmica em favor de um contexto de avaliação no Estágio.

O texto encontra-se organizado em três seções articuladas entre si. Inicialmente, reportou-se ao curso de Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado: uma reflexão necessária. Em seguida, refletiram-se os parâmetros para um estudo acerca da importância da avaliação para o constructo do Estágio Curricular Supervisionado na visão de teóricos, no qual se apresentaram as análises das professoras entrevistadas, por fim, as considerações finais.

2 O curso de pedagogia e o estágio curricular supervisionado: uma reflexão necessária

O curso de Pedagogia da UVA passou por algumas reformulações curriculares. A primeira ocorreu em 1990, seguida das

realizadas nos anos de 1991 e 1994. Em 2001, a reformulação curricular foi realizada à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e da proposta das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, elaborada em 1999 pela comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação – (MEC). Nesse contexto, é importante ressaltar que até esse momento o curso de Pedagogia era o único que não dispunha de diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A discussão ocorrida no processo de reformulação curricular foi retomada mediante o debate nacional acerca da formação do pedagogo, culminando na aprovação da Resolução CNE/CP 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Em 2006, a reformulação teve como princípio a flexibilidade curricular sob um olhar nos conteúdos, atrelados à diversidade da realidade institucional. No ano de 2010, buscou-se construir permanentemente uma estrutura curricular que permitisse incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social, com isso o curso se concretizou em núcleos (Educação Infantil, Séries Iniciais, Movimentos Sociais e Educação Popular) e nas decisões colegiadas ocorridas nos encontros mensais.

Assim, o curso vem sendo construído e reconstruído a partir de uma gestão orgânica e participativa, que passa pela docência e pela capacidade de produzir e gestar conhecimentos sobre os processos educativos. A prática pedagógica é um exercício permanente ao longo do curso, sendo o Estágio Curricular Supervisionado um dos vários e diferentes momentos em que essa prática é promovida. Ela implica inserção efetiva do aluno em atividades de docência e de gestão em ambientes escolares e não escolares.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Grande número de leituras, debates, pesquisas científicas, dentre outras ações têm sido voltadas para o Estágio Curricular Supervisionado, em decorrência de uma série de fatores, tais como a necessidade de melhorar a qualidade da educação devido às exigências no próprio processo de formação. Destaca-se, nesse contexto, a LDB de 1996 e a Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2002, que regulamenta o estágio com 400 horas. Tais referências tornam mais evidentes os limites e as possibilidades de aplicabilidade da legislação, de forma a defender a consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria e prática, a docência, a pesquisa e a práxis.

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1990 têm afetado diferentes setores da sociedade. No campo da educação, a formação de professores tem sido motivo de debates e tomadas de decisões, e a prática da avaliação no estágio passou a ser vista como requisito importante para a relação teoria e prática, no âmbito dos estudos superiores. Nesse sentido, o desafio foi o de ressignificar esse componente curricular no contexto dos cursos de licenciaturas, envolvendo os três momentos da ação didática: planejamento, metodologia e avaliação.

Em sintonia com Pimenta e Lima (2012), vimos que após as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2006 deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação do país. Dadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia, o projeto político pedagógico das instituições deve garantir a duração e carga horária dos cursos de formação de professores no âmbito da Educação em nível superior, bem como reforçar a prática avaliativa no estágio.

> Art. 7º – O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas efetivas de trabalho acadêmicas, assim distribuídas:
>
> I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a biblioteca e centro de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;
>
> II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (Grifo nosso)
>
> III– 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da memória.

Contudo, o curso de Pedagogia da UVA segue com as seguintes modalidades de Estágio: Estágio em Gestão Educacional; em Ação Docente na Educação Infantil; em Ação Docente nas Séries Iniciais e, por último, em Movimentos Sociais e Educação Popular. Nessa pesquisa, apresentamos como objeto central o fenômeno da avaliação do Estágio Curricular Supervisionado e a possibilidade deste na ressignificação da práxis docente do aluno estagiário.

É relevante ressaltar que diante das reformas na educação brasileira, os cursos de formação de professores ganharam mais um desafio: o de construir os saberes docentes a partir da avaliação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas.

A esse respeito convém citar Carneiro (2010, p. 339), o qual relatou a importância da avaliação na relação com as disciplinas do ensino superior, em especial o estágio. Conforme a visão desse autor, esta se apresenta como:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> [...] atividade processual, encorpando o repositório de saberes e de resultados de pesquisa através de mecanismos de sistematização de um lado e, de outro, de mecanismos de transmissão e socialização. Assim, as estruturas intelectuais institucionalizadas desta educação recriam caminhos e rotas para a apropriação destes saberes, ao tempo em que se renovam pelo influxo de informações recebidas dos alunos e dos ex-alunos, agora, profissionais. Esta missão e responsabilidade exige professores da educação superior cada vez mais bem preparados em suas áreas de atuação e qualificados para a docência.

Concorda-se com Carneiro (2010) ao enfatizar que a avaliação como prática social, humana, política e técnica deve ser incorporada na proposta pedagógica dos educadores de estágio, para que esta seja refletida cada vez mais na práxis do aluno estagiário.

3 Parâmetros para uma reflexão acerca da importância da avaliação para o constructo do estágio supervisionado na visão de teóricos e professoras entrevistadas

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da (UVA), inserido no contexto das transformações curriculares da práxis do aluno estagiário, tem passado por mudanças na sua operacionalização.

Outrora, a avaliação do desempenho no estágio da atividade de observação e regência tinha um caráter meramente burocrático, limitando-se apenas ao preenchimento de formulários para obtenção de notas. A partir da compreensão atual do currículo pós-crítico, abre-se na avaliação do estágio um leque de modalidades que, segundo Pimenta e Lima (2012), favorece as condições para estreitar as relações entre teoria e prática para a formação continuada, tendo a pesquisa como eixo da formação docente e para fortalecer a interação entre escola e comunidade.

Nessa perspectiva, apresentam-se as concepções acerca dos parâmetros da avaliação no estágio e ressalta-se a contribuição da professora Maria Silvia:

> Os parâmetros de avaliação na disciplina de estágio são definidos de modo a distanciar os modelos tradicionais de avaliação, onde o que prevalece é a nota exclusiva do relatório final resultante das observações e regências nas escolas campo de estágio. Nesse sentido, definir os parâmetros avaliativos nesta disciplina requer reconhecer a avaliação como processo contínuo, considerar desde a aquisição dos conhecimentos teóricos às práticas cotidianas vividas no interior da escola pública. As reflexões teóricas e práticas advêm dessa atividade educativa.

Compreende-se que o papel da avaliação no âmbito do estágio no curso de Pedagogia da UVA se constitui em uma oportunidade de conduzir o aluno estagiário, a partir da caracterização da escola e da observação das aulas, a escolher junto ao professor orientador as modalidades necessárias, tendo sempre em vista agir e intervir na realidade escolar, contribuindo, assim, para a superação dos problemas diagnosticados.

No que se refere à importância da avaliação para a construção da práxis docente do aluno estagiário, a professora Maria Silvia defende que:

> Bem, considerando a avaliação como processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, acreditamos que a avaliação pode sim ser importante na construção da práxis docente do aluno estagiário, uma vez que é um momento de refletir sobre as elaborações teóricas e práticas apreendidas no decorrer da disciplina e como essas elaborações podem ressignificar as ações docentes cotidianas.

Desta feita, defende-se que a avaliação diagnóstica no Estágio Supervisionado assume importância para a elaboração e execução dos projetos de intervenção na referida disciplina,

ISBN: 978-85-8126-090-7

podendo ser desenvolvidos através de oficinas, palestras, minicursos, seminários, etc.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser entendido como um espaço que oportuniza a reflexão da prática avaliativa docente, cabendo ao professor orientador de estágio, direcionado por uma proposta pedagógica consistente, refletir com seus alunos sobre os conhecimentos que eles já possuem e, pelo processo de "ação-reflexão-ação", introduzir conhecimentos que deem novo sentido à sua prática, construindo, dessa forma, a práxis docente.

É importante destacar o depoimento da professora Marilda Sousa a respeito dos parâmetros de avaliação utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado:

> A atividade de estágio deve ser pautada no princípio da articulação entre educação superior e o ambiente escolar, objetivando a formação geral e específica dos egressos profissionais na área de Pedagogia. Nessa perspectiva, o objetivo do estágio é desenvolver competências e habilidades em situações de aprendizagem conduzida, articulando com a instituição formadora e o ambiente profissional, integrando a teoria e a prática, sob o olhar de que a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria. E, assim, promover a reflexão da prática profissional, possibilitando a construção da identidade profissional do aluno.

Tendo em vista a resposta da professora supracitada, a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo professor orientador de rstágio tem grande influência na vida acadêmica e profissional dos alunos estagiários, considerando-se que, pelo efeito multiplicador, estes, no exercício do magistério, aplicarão com seus alunos os conhecimentos produzidos na universidade.

Luckesi, (2002) enfatiza que, para o alcance do objetivo maior do processo educativo, que é o desenvolvimento do aluno,

o professor precisa cumprir três tarefas: planejamento, execução e avaliação. No que diz respeito à avaliação no Estágio Curricular Supervisionado, o referido autor afirma que a escola tem confundido medida (verificação) com avaliação:

> 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. (LUCKESI, 2002, p. 93).

Ainda sobre a professora Marilda Sousa, esta enfatizou a importância da avaliação para a construção da práxis docente do aluno estagiário:

> Compreendo que a avaliação é uma tarefa didática necessária para apontar mecanismos subsidiários do planejamento e da execução de diversas atividades desenvolvidas na disciplina de estágio. Considerando que os alunos já são professores, necessitam repensar constantemente a sua prática e, na caminhada, transformar as ações docentes.

Diante das ideias da professora anunciada acima, o professor de estágio, tendo a avaliação como parâmetro de transformação docente, deve instrumentalizar os alunos para que possam promover as mudanças necessárias nas escolas campo do estágio, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino.

Na Pedagogia crítico-social dos conteúdos, a avaliação na perspectiva do Estágio Curricular Supervisionado exige uma nova postura do professor, enquanto mediador do conteúdo trabalhado com a prática social dos alunos.

É nessa direção que Hoffmann (2007, p. 51) trabalha as funções formativa e mediadora da avaliação e destaca o papel mediador do professor de estágio:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> A avaliação mediadora ocorre essencialmente a partir das aprendizagens, sustentada pela reflexão teórica que lhe dá sentido. Dessa forma, observações significativas e diferenciadas sobre cada aluno resultam em intervenções pedagógicas pertinentes e capazes de fomentar uma formação eficaz para o fortalecimento do processo avaliativo.

Para a autora, se o professor de estágio estiver sempre atento, observando e registrando o desenvolvimento de cada aluno, é possível prestar o atendimento necessário, evitando o acúmulo de dificuldades e garantindo a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Como exemplo de tal questão, podem-se citar os encontros de mediação que acontecem nas orientações prestadas no Estágio Curricular Supervisionado.

Na perspectiva das professoras do curso de Pedagogia da UVA, apresentam-se as concepções acerca dos parâmetros da avaliação no Estágio Curricular Supervisionado e ressalta-se a contribuição da professora Carmem:

> Os parâmetros da avaliação do estágio nesse curso são entendidos no sentido de cooperação, ou seja, em grupo, porque estimula o acadêmico a coletar evidências concretas, possibilitando-o à análise, à discussão que envolve habilidades mentais através de uma reflexão organizada e reconhecida por todos pela colaboração de cada um.

Na ótica dessa professora, a avaliação no estágio deve ser aplicada através do trabalho em grupo, assim sendo, destaca sua eficácia na reflexão e colaboração de todos no sentido de satisfação por haverem exercido uma ação convergente na disciplina de estágio.

Sant'anna (1997) destaca a avaliação cooperativa no sentido conjunto, integrado e com caráter de subjetividade, que dá maior objetividade a esta. Diante dessa perspectiva, apontam-se, no estágio, os registros que os professores colhem, as percepções de comportamentos em diferentes espaços, os conteúdos diversos

trabalhados, e assim conjuntamente analisam esses dados para formular um juízo a respeito da avaliação que ganha qualidade.

Sobre a importância da avaliação na construção da práxis do estagiário, a professora Carmem continua e enfatiza:

> A avaliação é de fundamental importância na construção da práxis do estagiário, isso quando ela é praticada com fundamentação e consistência, dessa forma passa a transformar, renovar e melhorar a formação do futuro professor. Às vezes percebo que essa concepção vem acontecendo, porém em passos lentos.

Na fala da professora, a importância da avaliação já é fato no âmbito formativo do curso pesquisado. Entretanto, faz ressalva para uma concepção de avaliação capaz de instigar no professor de estágio a necessidade de mudanças, contribuindo assim para a qualidade da formação docente.

É relevante trazer a fala da professora Simone sobre as concepções acerca dos parâmetros da avaliação no Estágio:

> A concepção dos parâmetros de avaliação para os dias atuais é um grande desafio para os professores, existem diversas concepções e cada uma com seus objetivos, porém cabe ao professor, no seu exercício e experiência na docência, adotar a que melhor convir para cada turma de estágio, pois cada uma tem suas peculiaridades.

Na visão dessa professora, a concepção para os parâmetros de avaliação é desafiadora na medida em que surgem as turmas de estágio. Com isso, demonstra que não somente o surgimento das turmas, mas também as leituras que fundamentam e iluminam a prática docente contribuem para a escolha de qual concepção avaliativa será adotada.

Para Depresbiteris (2009), o desafio da avaliação na era contemporânea não é a capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas reconhecer o que é importante

ISBN: 978-85-8126-090-7

saber e, de fato, utilizar essa informação. Na perspectiva dessa autora, a questão crucial é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

A mesma professora finaliza sua contribuição nesse trabalho destacando a importância da avaliação na construção da práxis do estagiário como:

> Um ponto determinante e essencial para a formação do futuro professor, porque é através de muitas aprendizagens no decorrer do processo de formação no estágio e no desenvolvimento da profissão que tal relevância sobre avaliação se concretiza, aflora e inova no confronto de ideias e concepções.

Corroborando os estudos de Firme (1994), o momento é mais para inovar em avaliação do que para reproduzir tradicionais modelos que, embora valiosos em sua época, hoje perderam sua relevância por não responderem mais à proliferação de questões complexas que a sociedade atual e particularmente a educação vem levantando desafiadoramente.

Assim, o professor de estágio necessita do contato com as teorias, do convívio com os colegas de profissão, de mediações dos professores que ministram as disciplinas de estágio para ampliarem seus saberes docentes. Desta feita, o profissional do magistério nunca estará pronto, sempre necessitará fundamentar a sua práxis docente através de uma cultura avaliativa.

4 Considerações finais

Tomando como referência as leituras sobre a LDB nº 9.394/1996 e as contribuições dos autores citados no corpo deste trabalho, compreende-se a importância da avaliação na disci-

plina de Estágio Curricular Supervisionado de forma plausível e um cuidado expressivo no que se refere ao planejamento e à avaliação enquanto parâmetros que subsidiam a unidade teoria e prática no contexto escolar.

Os estudos decorrentes da produção e discussão desse eixo curricular vêm sendo debatidos por estudiosos dessa área, que defendem a relação entre avaliação e estágio como uma atividade teórica e prática, uma vez que aproxima professores e alunos de uma prática social que deve ser problematizada.

É perceptível a coerência entre as ideias dos autores pesquisados e as falas dos professores entrevistados, confirmando assim que a disciplina de Estágio está sendo desenvolvida em conformidade com a proposta curricular atual, pautada nas dimensões de um projeto pedagógico que objetiva formar o aluno na perspectiva do aprender no processo educativo.

Percebe-se que o percurso pelo qual o professor de estágio faz e refaz enquanto aluno em pleno exercício de sua profissão, pode vir a se tornar uma práxis educativa, se este levar em conta que a avaliação deve ser uma constante no processo de ensino -aprendizagem.

Nesse intento, assegura-se que o ato de avaliar no estágio atravessa o ato de planejar e deve ser entendido como espaço de unidade teoria-prática, tendo como requisito fundamental a prática social do aluno, na qual devem ser levados em conta os saberes da experiência incorporados aos saberes pedagógicos, produzidos cientificamente.

Evidencia-se que tais concepções de avaliação no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UVA, ao estreitar as relações das próprias concepções e reflexões, promovem transformações necessárias no processo de ensino-aprendizagem do estágio.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2, de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da UniãoRepública Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. *Diário Oficial da UniãoRepública Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2007. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União-República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil:* leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea (Org.). *Diversificar é preciso...* instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Revista Ensaio* v. 1, n. 2, p. 105-115, jan/mar. 1994.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação.* 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social* – Teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência.* São Paulo: Cortez, 2012.

SANT´ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Brasileira pela UFC (2004). Especialista em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7, 2011) e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2001). Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 2008) e em Pedagogia pela UECE (1993). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

SOUZA, Rafael Britto
Professor do Centro Universitário Estácio-FIC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2003) e em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 2011). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2007) e em Psicologia pela UFC (2008). E-mail: rbritto2002@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de
Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista nas áreas de Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Foi Diretora Escolar e Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atualmente é Coordenadora Pedagógica vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto apresenta um recorte teórico acerca da docência no ensino superior, cujo objetivo é refletir sobre a dimensão da importância de uma formação docente para avaliação da aprendizagem que contribua para a democratização da educação superior. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em diferentes autores que discutem avaliação da aprendizagem e/ou abordam a formação docente, tais como: D'Ávila (2013); Dias e Veiga (2011); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Laneve (1993); Libâneo (2006a, 2006b, 2010); Luckesi (2001, 2005); Pimenta (1997, 2010); Pimenta e Anastasiou (2002); Vianna (2005), dentre outros. Sabe-se que o processo avaliativo é um

agir dinâmico e complexo, que precisa de uma reflexão em face do cenário atual da educação. Ainda que se diga que os professores são qualificados para expressar juízos de valor, percebem-se muitos desacertos que não resistem às análises mais críticas, pois há uma tendência de se reproduzir práticas avaliativas tradicionais. O fato de a formação inicial para professores universitários nessa área ser insatisfatória faz com que alguns se sintam desconhecedores do campo conceitual que fundamenta a sua prática. Isso tem levado ao enfraquecimento das funções ajustadoras e da boa regulação das atividades de ensino e aprendizagem, além de conduzir o docente à imitação de outros professores, os quais se constituem modelos, dando continuidade ao estereótipo conservador existente na prática avaliativa universitária. À guisa de conclusão, reforça-se a necessidade de que se desenvolva, no âmbito das instituições de ensino superior, um processo de formação junto aos professores, com nova orientação sobre esse componente do ato pedagógico.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação da Aprendizagem. Formação Docente.

ABSTRACT

This paper presents a theorical cutting about teaching in higher education which aim is to reflect on the dimension of the importance of teacher training for the learning evaluation that contributes to the democratization of higher education. The adopted methodology was bibliographic research, based on different authors who discuss learning evaluation and / or broach a teacher training, such as D'Avila (2013); Dias (2011); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Laneve (1993); Libâneo (2006a, 2006b, 2010); Luckesi (2001, 2005); Pepper (1997, 2010); Pimenta and Anastasiou (2002); Vianna (2005), among others. It knows that the evaluation process is a dynamicand complex act which requires a reflection in a view of the current situation of education. Although it is said that teachers are qualified to express value judgments, it is aware of many mistakes that can not resist the

ISBN: 978-85-8126-090-7

most critical analyzes because there is a tendency to reproduce traditional assessment practices. The fact of the initial training for university teachers in this area is unsatisfactory makes some of them feel unaware of the conceptual field which justifies their practice. This takes to the weakening of adjustment functions and good regulation of teaching and learning activities, as well as to take some teachers imitate others, which constitute models, giving continuity to the existing conservative stereotype in the university evaluation practice. In conclusion, it reinforces the need to develop, within higher education institutions, a training process with teachers, with new guidance about this component of the educational act.

Keywords: Higher education. Learning evaluation. Teacher training.

1 Introdução

A tarefa de discutir sobre a avaliação da aprendizagem é sempre delicada, tanto pela relevância do tema quanto pelo fato de as práticas usuais serem criticadas e classificadas pela sociedade e por muitos estudiosos como insuficientes para contribuírem com o desenvolvimento dos alunos, bem como para constituírem um processo interativo, contínuo e formativo de ensinar, aprender e avaliar.

Esse aspecto pode estar ligado aos diversos desafios educacionais que se colocam também na dinâmica das realidades das Instituições de Ensino Superior (IES) e ao próprio despreparo dos docentes, que não receberam a formação inicial e contínua necessária para avaliar, contando apenas com as experiências de seus longos anos na posição de alunos e de profissão.

Observa-se, por exemplo, que "As licenciaturas concentram-se mais nos conteúdos substantivos do currículo das disciplinas, às quais são acrescentadas algumas informações pedagógicas, sendo a avaliação de uma forma bastante simplista identificada apenas com a verificação da aprendizagem." (VIANNA, 2005, p. 26). Assim, independentemente do nível e da modalidade de ensino, no exercício da profissão, muitos professores não possuem elementos teóricos que embasem suas práticas pedagógicas, o que inclui suas práticas avaliativas.

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre a dimensão da importância de uma formação docente para avaliação da aprendizagem que contribua para a democratização da educação superior. Para tanto, faz-se necessário relacionar a questão da avaliação do aluno com a democratização da educação superior.

Para Luckesi (2001), a democratização do ensino implica acesso à educação escolar, permanência do educando na escola e

ISBN: 978-85-8126-090-7

a consequente terminalidade escolar e qualidade do ensino. Para o referido autor, "[...] a dificuldade de acesso ao ensino é um fator que atua contra a sua democratização." (LUCKESI, 2001, p. 62). Mas, uma vez tendo acesso à escola, o aluno deve "[...] ter a possibilidade de permanecer nela até um nível de terminalidade que seja significativo, tanto do ponto de vista individual quanto do social." (LUCKESI, 2001, p. 62).

Ainda segundo o pesquisador, o terceiro fator que interfere no processo de democratização do ensino diz respeito à questão da qualidade do ensino, a qual está vinculada à apropriação ativa dos conteúdos curriculares por parte dos discentes. Assim, afirma que a escola democrática é aquela que visa "[...] possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso uma apropriação ativa dos conteúdos escolares." (LUCKESI, 2001, p. 62-63).

Para Luckesi (2001, p. 64-65), as três condições mencionadas definem a democratização do ensino e podem estar ou não relacionadas com a avaliação da aprendizagem:

> O acesso à escola não se relaciona com a questão da avaliação do aluno, na medida em que esta é tipicamente pedagógica enquanto aquela é basicamente educacional. [...] Permanência e terminalidade dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui um papel importante.

Luckesi (2001, p. 65) esclarece ainda que a qualidade do ensino e da aprendizagem se dá:

> [...] pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar da compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educandos nenhum processo de emancipação.

Assim, a avaliação da aprendizagem, quando se processa de forma inadequada, pode possibilitar a repetência e, com efeito,

a evasão. Por conseguinte, as práticas avaliativas realizadas com desvios e que não colaboram para a promoção qualitativa do aluno inviabilizam a democratização do ensino (LUCKESI, 2001).

Para que a avaliação seja um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de democratização do ensino, novos paradigmas precisam ser estabelecidos. Na concepção de Luckesi (2005, p. 17-18), a avaliação:

> [...] tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho; é diagnóstica e processual, opera com resultados provisórios e sucessivos; é dinâmica, ou seja, diagnostica a situação para melhorá-la; é inclusiva, ou seja, inclui o educando dentro do processo educativo da melhor forma possível; é democrática, sendo assim, o que importa é que todos aprendam e, consequentemente, se desenvolvam; exige uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, uma interação permanente.

Todavia, "A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior continua a ocorrer de forma tradicional, embora mudanças sutis já venham acontecendo." (TORRES; LEITÃO; VIANA, 2015, p. 329). Isso se dá porque no Brasil, concretamente, não há uma política de formação docente que prepare os professores de IES, públicas e privadas, para realizar práticas inovadoras, racionalmente definidas, que possibilitem encaminhamentos políticos e decisórios a favor da competência e emancipação de todos os atores envolvidos no processo pedagógico.

O desafio posto às IES é o de proporcionar aos seus quadros de professores uma formação inicial, contínua e continuada[1] na área de avaliação da aprendizagem, com ações articuladas

[1] É importante chamar a atenção para o que Dias (2010, p. 80) destaca a respeito da diferença entre os termos referentes à formação contínua e continuada, que geralmente são utilizados como sinônimos: "[...] formação contínua (por que deve ser sis-

ISBN: 978-85-8126-090-7

e orientadas às suas áreas de atuação, rompendo, assim, com o costumeiro ciclo da autoformação docente desorientada em busca de soluções individuais que, sem apoio institucional, podem levar ao despreparo pedagógico.

Com isso, não se quer dizer que a autoformação, principalmente por meio da leitura por parte dos professores, não seja essencial. Pelo contrário, a leitura acadêmica contribui para a formação do docente que atua na educação superior (DIAS; VEIGA, 2011, p. 250-251):

> [...] a importância do professor ler não somente acerca dos conteúdos específicos de sua área, técnico-instrumentalizadores, mas também para fundamentar sua ação pedagógica, pois, além de ter conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, é preciso também ter conhecimentos sobre o ato de ensinar e de transformar o conteúdo específico lido em algo compreendido e incorporado pelos estudantes.

A par do objetivo desse estudo, é de bom alvitre ressaltar que, ao relacionar formação de professores, avaliação da aprendizagem e democratização do ensino superior, o presente recorte teórico não tem a intenção de resumir a problemática das práticas avaliativas a uma análise simplista da docência universitária. Longe disso, a proposta aqui apresentada está inserida na preocupação com a qualidade da educação superior, que aponta para a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores no que se refere aos aspectos político, científico e pedagógico.

Portanto, diante dos desafios da sociedade moderna e de novas competências profissionais para desenvolver um processo pedagógico, é imprescindível que se discuta para além da forma-

temática) e continuada (por que deve ter uma seqüência lógica de encaminhamento, ter continuidade) dos professores que atuam na educação superior".

ção docente inicial no nível da educação superior. Ou seja, faz-se necessário propor caminhos para uma formação também continuada de educadores em áreas específicas, como a da avaliação da aprendizagem, que tem se mostrado, muitas vezes, como um instrumento antidemocrático na educação.

2 Referencial teórico

Como observa o professor italiano Cosimo Laneve (1993), a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria e contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento e do poder de decisão. Contudo, Pimenta (2010) destaca que a "cultura objetiva" (teorias da educação) é imprescindível para uma formação teórica e prática de qualidade, possibilitando ao professor criar estratégias que mobilizem situações concretas, configurando seu acervo de experiências teórico-práticas em constante processo de reelaboração.

Nesse sentido, para Pimenta (2010), uma das linhas de investigação que vêm se firmando, concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes, é a de uma "epistemologia da prática docente". Essa proposta considera inseparáveis a teoria e a prática no plano da subjetividade do professor. Enfatiza, pois, o valor da teoria na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeitos de diversos pontos de vista para uma ação contextualizada. Assim,

> Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo, por sua vez, ressignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, cultu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> rais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2010, p.20-21).

Luckesi (2001, p. 12), que vem dando uma importante contribuição à reflexão sobre o sentido da avaliação, trabalhando na articulação desta com o processo de ensino sob uma perspectiva construtiva, destaca que "[...] a avaliação da aprendizagem escolar não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino -aprendizagem como um de seus elementos constitutivos".

A par disso, os estudos na área de avaliação da aprendizagem, em cursos de licenciatura e bacharelado, bem como nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, tendem a ser um fator muito questionável pelo seu reflexo na formação de professores, tanto para a docência na educação básica quanto no ensino superior, pois a prática avaliativa é um fenômeno com característica fortemente reprodutivista, ou seja, os alunos inclinam-se a replicá-lo quando passam a exercer o magistério.

Outrossim, os estudos sobre avaliação da aprendizagem nas universidades, enquanto tema que adentra e atravessa a prática de ensinar, bem como suas implicações para a formação de professores, sobretudo na educação superior, distanciam-se das práticas efetivadas, talvez em decorrência de um estranhamento dos pesquisadores em relação a uma prática de controle altamente tecnicista desenvolvida pelos educadores.

Hoje, para ser professor de uma instituição de educação superior, a princípio, basta dominar o conteúdo específico da matéria a ser lecionada. Pelo menos é o que se percebe nos processos seletivos promovidos em instituições privadas e em grande parte dos concursos públicos para docentes em universidades públicas.

Por exemplo, muitos dos advogados, médicos, engenheiros, contadores, arquitetos e administradores que assumem a profissão de professores universitários estão pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas, em função de uma ausência de formação específica – e aqui se inclui uma preparação para as práticas avaliativas. Ou seja, a maioria dos educadores que trabalha hoje nas universidades não apresenta ainda uma formação consistente na área de avaliação de aprendizagem.

> Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação [...] é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional. (HOFFMANN, 2001, p. 66).

Sabe-se ainda que, em muitas instituições de ensino superior, não há programa institucional articulado com o objetivo de promover a formação contínua e continuada de seus docentes. Nesse cenário, questiona-se: quais as implicações da ausência de uma formação pedagógica na área específica da avaliação da aprendizagem para os professores de educação superior?

Inegavelmente, a formação constitui-se como uma necessidade primordial a fim de embasar as mudanças necessárias nas práticas docentes voltadas para a perspectiva de uma avaliação formativa, uma vez que, como ressalta Hadji (2001, p. 11), é essencial "[...] compreender para agir", tendo em vista que

> A primeira tarefa, para quem quer trabalhar em sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa [...] não que seja possível fornecer [...] um modelo operatório, que deveria apenas ser aplicado para estar certo de fazer uma avaliação formativa [...] Porém, devemos fazer primeiramente o esforço de compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto,

ISBN: 978-85-8126-090-7

> e levantar, a partir daí, o problema de sua operatividade. (HADJI, 2001, p. 16).

Entende-se que são necessárias mudanças nas práticas avaliativas desenvolvidas nas IES, entretanto, é fato que essas mudanças não ocorrem de modo imediato e que necessitam de ações sistematizadas institucionalmente que promovam a compreensão e a reflexão sobre os atos avaliativos, enquanto componentes do ato pedagógico, a fim de fundamentar a práxis pedagógica e redimensionar o processo avaliativo.

> [...] defendemos o entendimento de que negligenciar a formação docente em avaliação é, por todas as ópticas, uma ação contestável para a construção de uma educação de qualidade, uma vez que, na medida em que a formação avaliativa é negligenciada, a possibilidade de exclusão e seletividade dos alunos nas escolas se torna uma opção mais provável, em que seus reflexos são observados através da manutenção dos altos índices de evasão e reprovação [...]. (OLIVEIRA, 2015, p. 214).

Depreende-se, portanto, que além de todos os desafios de preparação teórica e prática que entram em choque com a realidade das salas de aula, faz-se necessário debater a importância de uma formação docente para exercer a avaliação da aprendizagem de seus alunos no ensino superior.

3 Procedimentos metodológicos

O trabalho ora apresentado é um artigo teórico resultado de uma pesquisa de base bibliográfica, que, segundo Oliveira (2010, p. 69), tem como finalidade precípua:

> [...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a

serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de contato direto com fontes científicas, constituindo-se, portanto, um método apropriado para a aproximação e o conhecimento das variáveis e para a autenticidade da pesquisa. Nesse sentido, são importantes, para a eficiência da pesquisa, os meios e os critérios estabelecidos.

O meio adotado foi a designação de uma bibliografia temática que se relacionasse não só ao tema como principalmente ao objetivo do estudo e às questões levantadas. A partir do referencial teórico, o percurso foi a análise crítica, basicamente, de livros e artigos, já que nem todas as obras analisadas contribuem da mesma forma, abordando o tema com igual interesse.

O critério metodológico para revisar a literatura foi, inicialmente, fazer o levantamento e a seleção dos livros e artigos que tinham validade, separando-os daqueles que não tinham. Em seguida, foram realizados fichamentos e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

4 Resultados e discussão

A formação para o exercício profissional docente exige transformações permanentes e essenciais nos dias atuais. Os fatos hodiernos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade e à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação trazem novas exigências à formação dos professores com vistas à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias a uma prática profissional docente de qualidade. D'Ávila

ISBN: 978-85-8126-090-7

(2013, p. 22) chama o processo de mobilização desses saberes de "profissionalidade docente". No entanto, no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício do magistério, estudos indicam que esse segmento de ensino ainda precisa de muita atenção.

O problema se inicia a partir da falta de uma regulamentação legal que imponha às instituições de ensino superior uma gestão para formar seus futuros professores. Acerca dessa matéria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 66, determina apenas que "[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", e ainda admite que a exigência do título acadêmico pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade.

Observa-se, portanto, que, para os docentes universitários, a lei reduz a formação à preparação para o exercício do magistério, a qual será realizada "prioritariamente" (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* – uma visão claramente reducionista e capenga diante da importância que deveria ser dada.

Como se depreende dos dispositivos legais supracitados, fica evidente a deficiência das propostas voltadas para a formação dos professores universitários. Na relação "Estado x Universidade", a política de capacitação dos educadores fica sujeita às IES. Sendo assim, a formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo no qual há muito a se fazer em termos de pesquisas e práticas.

Constata-se que, quando há alguma formação para a docência nesse nível de ensino, ela fica restrita às disciplinas de "Metodologia do Ensino Superior" ou "Didática do Ensino Superior" da pós-graduação, com carga horária média de sessenta horas. Nelas, na maioria das vezes, transmitem-se apenas as refe-

rências e orientações gerais para o professor universitário atuar em sala de aula, sem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional.

Nesse cenário precário de formação docente para o ensino superior, o que dizer sobre a preparação dos educadores para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos e, talvez, futuros mestres? Quais as implicações da ausência de uma formação pedagógica na área específica da avaliação da aprendizagem para os professores de educação superior?

No âmbito da avaliação da aprendizagem como elemento integrante do processo didático-pedagógico, o magistério universitário tem sido marcado por falhas a respeito do processo de formação, ficando esta restrita às instituições educacionais, que, por sua vez, pressupõem-na como atividade integrante de uma concepção de liberdade acadêmica.

Por não haver uma requisição prévia de critérios no que diz respeito à prática de avaliação, quando o professor está na instituição – no caso, a universidade –, há uma omissão e um jogo de responsabilidades que levam a uma prática avaliativa à mercê de iniciativas individuais. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), é comum o "[...] despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula".

Com efeito, o saber avaliar foi, durante muito tempo, relegado a segundo plano. E é essa lacuna que deve mobilizar os pesquisadores acerca das implicações de uma ausência de formação pedagógica específica na área da avaliação da aprendizagem para os professores de educação superior.

Essa falta de preparo para avaliar – principalmente com os novos desafios de educar os jovens para lhes proporcionar um

ISBN: 978-85-8126-090-7

desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo – pode nos manter dentro de uma concepção tradicional que só dá ênfase ao conhecimento com valor em si mesmo, em vez de alcançarmos práticas que se dediquem ao cuidado com o aluno e às atitudes de acolher, diagnosticar e decidir sobre o processo educativo, como nos ensina Luckesi (2001).

Outrossim, a ausência ou insuficiência dessa formação específica compromete as funções ajustadoras do processo de ensino-aprendizagem e da boa regulação da atividade de ensino, pois pode dificultar a tomada de decisão sobre o que fazer com o discente quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória

Segundo Viana (2012, p. 65), "[...] a avaliação da aprendizagem, historicamente, no cenário da educação superior, tem cumprido duas funções que se revelam, no fazer docente, diretamente relacionadas a uma concepção de educação: classificatória ou promoção da aprendizagem". Para a autora, como instrumento classificatório, a avaliação da aprendizagem traduz o modelo pedagógico liberal a serviço da ordem vigente, comprometido com a lógica capitalista de subserviência ao poder hegemônico.

Nesse sentido, Enguita (1993, p. 221) se manifesta dizendo que a escola é "[...] o lugar fundamental onde se efetua a aprendizagem das relações de produção capitalista". Sob essa óptica, a avaliação apresenta-se como punitiva, disciplinadora, excludente e autoritária, comprometida tão somente com a aprovação ou reprovação do educando.

Como saída para esse modo autoritário de agir na prática educativa, Luckesi (2001, p. 35) propõe a avaliação diagnóstica, que se "[...] constitui num momento dialético do processo

de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.".

Nessa perspectiva, Vianna (2005, p. 82) destaca que:

> Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que [...] estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e seqüenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. Os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que [...] estudantes encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem.

Assim, essa outra forma de avaliação, a de promoção da aprendizagem, identifica-se com o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de construção da sua aprendizagem. Nessa esteira, a avaliação torna-se um elemento do processo de formação, um ato de colaboração visando à identificação das dificuldades a serem superadas e dos avanços alcançados no processo de ensino-aprendizagem – tanto do educando como do professor. Trata-se, portanto, de uma avaliação formativa em que "[...] avaliação é aprendizagem [...] – enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia." (VILLAS BOAS, 2004, p. 9).

Todavia, no atual contexto do produtivismo acadêmico, que tem demandado do professor universitário uma grande carga de trabalho, com uma vasta produção acadêmica – como pesquisas, publicações e participações em eventos científicos –, existe uma grande tendência de a avaliação da aprendizagem se pautar como um forte sistema de controle da sala de aula e comprometer a construção do saber didático fundamentado na relação entre objetivos, conteúdos e métodos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Avaliar é um dos elementos constitutivos da didática e da metodologia do ensino superior. Entretanto, a avaliação da aprendizagem, que ora se coloca em pauta nessa discussão, necessita reencontrar o seu valor na perspectiva da totalidade.

Não se quer aqui restringir a docência na educação superior à dimensão avaliativa, mas é evidente que a avaliação da aprendizagem é um tema de grande importância para a formação dos professores e, portanto, não pode continuar submetida apenas aos critérios quantitativos de aprovação, reprovação e evasão e aos conceitos obtidos por meio do sistema nacional de avaliação. Ela precisa estar presente na docência do ensino superior, que é um processo complexo, construído ao longo da trajetória do profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional, inserindo-se, com efeito, na formação pedagógica também como um processo complexo, e não como uma atividade meramente técnica.

5 Considerações finais

Consideramos que a literatura especializada indica que um número significativo de professores universitários não possui uma formação específica para enfrentar as situações do cotidiano de uma sala de aula, que vão desde as ações de pesquisar e planejar, passando pelos elementos presentes no ato de ensinar (gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc.), até os processos de avaliar e replanejar.

O que pudemos depreender é que, quando se trata de avaliação da aprendizagem, além das experiências profissionais, o papel da teoria é fundamental, pois oferece aos educadores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profis-

sionais. A avaliação não é uma atividade pontual, final; tampouco unilateral, solitária. Ela é uma atividade solidária, que exige o compromisso da instituição, do professor e do aluno.

Como nos orientam Fernandes e Freitas (2008, p. 17), "[...] a avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização". No que diz respeito ao ponto de vista técnico, compreende-se que o docente precisa de uma formação profissional para avaliar. Do ponto de vista político, é preciso que o professor participe ativamente da elaboração e respeite as diretrizes definidas no projeto político-pedagógico e na proposta curricular.

Portanto, faz-se necessário um preparo do corpo docente para práticas avaliativas inovadoras que considerem os contextos de mudanças nos campos pedagógicos e profissionais e não deem ênfase ao conhecimento com valor em si mesmo, transmitido de forma linear, mas ao processo de aprender e ensinar dos estudantes e professores, tornando-os capazes de indicar caminhos promissores educacionalmente.

Assim, compreendemos que é preciso encarar as práticas avaliativas no ensino superior como uma ação que proporcione sentido ao ato pedagógico, em uma perspectiva formativa e em favor da democratização do ensino. Para isso, urge colocar a avaliação da aprendizagem entre os pontos prioritários da pauta de formação docente no ensino superior.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

ISBN: 978-85-8126-090-7

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. *In:* D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013, p. 19-34.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior*: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010, p. 71-100. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIAS, Ana Maria Iorio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Leitura e (auto)formação na educação superior. *In:* DIAS, Ana Maria Iorio et al. (Org.). *Docência universitária*: saberes e práticas em construção. Belém: IFPA, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *Trabalho, escola e ideologia*: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo*: currículo e avaliação. Brasília: MEC, 2008.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos*: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006a.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In:* FRANCO, Maria Amélia Santoro;

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática*: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010, p. 43-75.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 70-125.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de. *A avaliação formativa como regulação de aprendizagem*: desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual do Ceará em uma análise fenomenológica. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. *In:* FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática*: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010, p. 15-41.

_____. Para uma ressignificação da didática: ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Michele Gonçalves Romcy; LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA; Tania Vicente. A universidade, o instrucionismo e a avaliação da aprendizagem: reflexões para uma educação inclusiva. *In:* LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação*: um ca-

ISBN: 978-85-8126-090-7

minho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: UECE, 2015.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na visão de alunos de graduação. *In:* D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática e docência na educação superior*: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 61-82.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS FORMADOS

SANTOS, Uillians Eduardo
Licenciado em Pedagogia pela UNESP/Marília. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação pela UNESP/Presidente Prudente. Professor da educação básica da rede municipal de Presidente Prudente. E-mail: ues0709@hotmail.com

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo
Licenciada em Letras. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela UNESP/Presidente Prudente. Professora da educação básica da rede municipal de Dracena. E-mail: vanessa_redigollo@hotmail.com

RESUMO

A temática referente à avaliação está em debates constantes entre especialistas, educadores, formadores e pesquisadores da área e suas vertentes são das mais variadas. Para este trabalho, focamos na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, em especial na nossa discussão, nos cursos de licenciaturas. Por meio de pesquisa em uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados por meio de questionário com questões abertas, tivemos o objetivo de identificar o perfil dos sujeitos, e posteriormente as suas percepções de avaliação, bem como os instrumentos avaliativos aos quais foram submetidos durante a graduação e se eles utilizariam dos mesmos métodos com seus alunos. Fizemos uso também da pesquisa bibliográfica e documental. Ao decorrer da pesquisa, observou-se que os sujeitos apresentaram percepções de avaliação progressista (diagnóstica, formativa e processual), mas, em sua maioria, eles foram submetidos a processos avaliativos muito tradicionais e curiosamente muitos deles responderam que usariam o mesmo método para avaliar. Conclui-se, nesse enfoque, que há a necessidade de novas pesquisas para identificar os processos avaliativos desses novos professores e suas representações em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação. Instrumentos avaliativos. Cursos de licenciaturas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The theme regarding the evaluation is ongoing debates among experts, educators, trainers and researchers in the field and its variations are the most varied. For this work we focus on the evaluation of teaching and learning in higher education, especially in our discussion in undergraduate courses. Through research a qualitative approach with data collection through a questionnaire with open questions, we had to identify the profile of the subject, and then its valuation perceptions as well as the evaluation instruments to which they were subjected during graduation and if they would use the same methods to their students. Also made use of bibliographic and documentary research. The course of the study noted that the subjects showed progressive evaluation of perceptions (diagnostic, formative and procedural), but mostly they were subjected to very traditional evaluation processes and curiously many of them said they would use the same method to evaluate. We conclude this approach, there is a need for further research to identify evaluation processes of these new teachers and their representations in the classroom.

Keywords: Assessment. Evaluation instruments. Undergraduate courses.

1 Introdução

A avaliação vem assumindo crescente importância em todos os domínios, incluindo os da Educação. Os objetivos da avaliação, no que diz respeito à Educação, têm se diversificado e, no Brasil, nos últimos anos, tem sido considerado o centro da discussão e de debates na busca de resultados que norteiam uma política pública em educação.

Conforme Cappelletti (2001), o conceito de avaliação recebe conotações mais ou menos particulares, de acordo com seu contexto, mas em sua essência:

> Avaliar é julgar algo ou alguém quanto ao seu valor. Avalia-se a ação por tudo que a concretiza – as ideias e conceitos, os meios, os instrumentos, os programas, os desempenhos e os resultados. Não é mera ação executora, mas uma nova reflexão sobre a ação para reordenar o processo. Por isso as dinâmicas avaliativas pertencem muito mais ao durante do que ao após. (CAPPELETTI, 2001, p. 72)

Remetendo-nos aos estudos de Luckesi (2010), temos que, para ele:

> O termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado.

Portanto, na concepção do autor, isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou da qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto avaliado, com uma consequente decisão de ação.

Ainda de acordo com o autor, ele conceitua avaliação como sendo "um julgamento de valor sobre manifestações re-

ISBN: 978-85-8126-090-7

levantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (LUCKESI, 2010, p. 33). É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra seu papel. E essas variáveis são: juízo de qualidade, dados relevantes e a tomada de decisão.

De acordo com Gatti (2002) a avaliação é um campo abrangente que comporta subáreas com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar, de programas, avaliação institucional e autoavaliação.

Diante desse complexo campo, propomos nessa discussão a análise da avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciaturas. O objetivo da pesquisa foi identificar as percepções de avaliação dos recém-formados em cursos de licenciaturas e quais os instrumentos avaliativos mais utilizados por seus professores durante o curso, além de verificar se houve durante a realização do curso alguma disciplina na grade curricular que tratasse de avaliação ou discussões e/ou inclusão da temática em outras disciplinas (destacamos que, devido ao limite de páginas desse trabalho, não discutiremos esse item).

Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas, que além de coletar as informações anteriormente mencionadas, foi utilizado para coletar informações acerca do perfil do aluno formado em curso de licenciatura. Além disso, fizemos uso de pesquisa bibliográfica e documental.

Iniciamos a discussão nesse artigo fazendo um resgate teórico sobre a avaliação da aprendizagem a partir de autores que trabalham a temática. Na sequência, apresentamos o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, analisando os instrumentos avaliativos utilizados por seus professores no decorrer

de seus respectivos cursos de licenciaturas e, por fim, as suas percepções de avaliação.

Vale destacar que o número limitado de sujeitos participantes (vinte e dois) dessa pesquisa aparentemente pode comprometer a validade das análises realizadas preliminarmente, mas ela também pode ser o reflexo de uma amostra maior de sujeitos.

2 Avaliação da aprendizagem: concepções e pressupostos teóricos

A avaliação é um ato inerente ao ser humano, universal, independente de classe social, cor e etnia. Sempre nos perguntamos, refletindo, se estamos agindo de forma correta ou não, em função do que esperamos conseguir em nossas vidas. Ela nos é tão útil a ponto de que nossas ações futuras são planejadas de acordo com o resultado do que avaliamos no presente. Em nossas escolas e universidades não seria diferente, a partir da avaliação conseguimos acompanhar as dificuldades e facilidades de nossos alunos.

Entretanto, a definição de avaliação é uma questão mais complexa do que possamos imaginar. Diante disso, recorremos aos estudos de Haydt (2002), que trazem, de forma objetiva, algumas contribuições de renomados estudiosos sobre os conceitos de avaliação. Não obstante, enfatizamos que cada definição é o reflexo de uma postura filosófica adotada, daí a justificativa quanto à complexidade de definir um único conceito.

Além disso, independentemente do conceito atribuído à avaliação, entendemos que ela deve ser considerada uma atividade indissociável da educação, em qualquer filosofia e concepção metódica. Portanto, consideramos que não se faz educação sem algum tipo de avaliação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir as concepções de diferentes estudiosos sobre o assunto.

Começamos com Ralph Tyler (*apud* HAYDT, 2002), educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Vejamos o conceito de avaliação a partir de seu ponto de vista: "O processo de avalição consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino". (TYLER *apud* HAYDT, 2002, p.11).

Ademais, este autor defendia:

> Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos em outras palavras, com os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER, apud HAYDT, 2002, p.11-12).

Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período *tyleriano* da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores considerarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

Para expormos o enfoque desse autor, recorremos aos estudos de Jussara Hoffmann (2010). Concordamos com a autora que o enfoque de Tyler é comportamentalista e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor. Um exemplo clássico é o planejamento pedagógico que os docentes anualmente devem redigir para o corrente ano letivo.

Nesta obra, Hoffmann (2010) nos apresenta a prática, ação avaliativa, com referência ao modelo de Tyler: observamos que a prática avaliativa compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor e, em determinados intervalos, a verificação, por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Portanto, quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e ao registro dos resultados.

Ainda de acordo com Hoffmann (2010), nessa perspectiva, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Outro autor que nos apresenta uma definição para avaliação é Michael Scriven (*apud* HAYDT, 2002, p.12):

> A avaliação é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação dos instrumentos e da coleta de dados; das ponderações e da seleção de critérios.

Em Haydt (2002), é notório que Scriven entende que é preciso e necessário avaliar o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, assim como das dificuldades encontradas no percurso, ou seja, avaliar aquilo que não fora previsto no planejamento, no plano pedagógico. Scriven diferencia avaliação de mensuração, uma vez que, para ele, a avaliação tem como objetivo apreciar o valor ou julgar, daí que se oriunda a importância que atribuiu ao julgamento de valor ou mérito.

Portanto, para Michael Scriven, não basta apenas acompanhar ou verificar se os objetivos delineados foram realmente alcançados. Faz-se necessário, também, avaliar se os objetivos traçados condizem com os interesses relevantes da educação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Seguindo com a definição de avaliação, expomos agora a ideia de Daniel Stuffebeam (*apud* HAYDT, 2002, p.12): "[...] a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas". Segundo Haydt (2002), Stuffebeam enfatiza o caráter processual da avaliação, sendo que esse processo inclui três fases: delinear, obter e fornecer informações.

Concluídas as três fases citadas: "As informações obtidas devem ter como critério básico a utilidade, visando orientar a tomada de decisões." (HAYDT, 2002, p.12). De acordo com Stuffebeam (*apud* HAYDT, 2002, p.12), a avaliação tem duas finalidades básicas: auxiliar o processo de tomada de decisão e verificar a produtividade. Ademais, a avaliação não deve ser identificada como medida, pois embora esta proporcione vigor e precisão à avaliação, é muito limitada e inflexível para satisfazer a amplitude de informações exigidas pela avaliação. Consideramos que o aspecto mais ressaltado por Stuffebeam é a relação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão.

Para concluirmos a conceituação de avaliação, apresentamos a definição de três autores que, na tentativa de conceituá-la, apresentaram várias dimensões sobre o assunto que, ao nosso ver, são didáticas e elucidativas para nossa discussão. Esses autores são: Bloom, Hastings e Madaus (apud HAYDT, 2002, p.12-13).

> A avaliação é um método de coleta e de processamento de dados necessário à melhoria da aprendizagem e do ensino. A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação na medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo, o processo ensino-aprendiza-

> gem: se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Em nosso dia a dia, nos deparamos com situações em que nos é solicitado atribuir a alguém ou a algo um conceito como: bom, ótimo ou ruim, ou então uma nota de 0 a 10. Quando isso acontece, a maioria das pessoas apenas emite sem nenhum critério o referido conceito ou nota que lhe foi solicitado. Em vários casos, a ingenuidade e a ignorância é ponto determinante para uma injustiça, uma vez que não se conhece a distinção entre os termos testar, medir e avaliar.

Consideramos a distinção desses termos de extrema importância para compreendermos o ato de avaliar. E, para expor tais conceitos, nos referenciamos aos estudos de Regina Cazaux Haydt (2002) e Cipriano Carlos Luckesi (2010). Segundo Haydt (2002, p.8):

> Durante um certo tempo, o termo avaliar foi usado como sinônimo de medir. Isso aconteceu principalmente na década de 40 devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes.

Mas essa abordagem que identificava avaliação como medida logo deixou transparecer uma limitação: é que nem todos os aspectos da educação podem ser medidos. Então o que é avaliar?

Segundo Haydt (2002, p.10): "avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores". Já para Luckesi (2010):

> O termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma

ISBN: 978-85-8126-090-7

> coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado.

Portanto, na concepção do autor, isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou da qualidade atribuídos do objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto avaliado, com uma consequente decisão de ação.

Exposto o conceito de avaliar, passamos para o conceito de testar, que

> [...] significa submeter a um teste ou uma experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.) por meio de situações previamente organizadas chamadas testes. O teste é um meio, ou conjunto de meios, que serve para determinar as qualidades e os traços específicos do fenômeno que está sendo objeto de observação. Pelos testes, é possível medir o rendimento de uma capacidade, mas não a capacidade em si. (HAYDT, 2002, p.9).

Frente ao exposto, Haydt (2002, p.9) propõe aos educadores para que tenham em mente os limites de sua utilização, pois nem todos os resultados do ensino podem ser medidos ou averiguados por testes. A função do teste está mais próxima do ato de classificar do que o de diagnosticar. O que dizer das avaliações externas, baseadas, em sua maioria, em testes padronizados?

Portanto, os testes são instrumentos de medida, não têm um fim em si mesmos, mas servem para medir ou investigar aspectos das coisas existentes. Além disso, constituem uma das formas de medida com que investigamos as situações e os fenômenos.

Podemos dizer que o medir surge do testar, uma vez que a concepção de avaliação como processo de medida teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos

de Edward Lee Thorndike acerca dos testes educacionais, porém há uma amplitude na concepção de medir, como se verifica: "a medida tem um conceito mais amplo, portanto, incluindo outros instrumentos além dos testes". (LUCKESI, 2010).

De acordo com Haydt (2002, p.9), "medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa tendo por base um sistema de unidades convencionais". É, então, uma atribuição de valores segundo determinadas regras preestabelecidas. Em qualquer caso, o resultado de uma medida é expresso sempre em números e não por descrição, tendo, para isso, como já mencionado anteriormente, um sistema de unidades convencionais, por exemplo: o litro, o metro, o grama, que facilitarão a interpretação dos resultados.

Enfim, os professores sempre tiveram a responsabilidade de avaliar os alunos, ou seja, de julgar os resultados do ensino, utilizando, para isso, vários instrumentos avaliativos. Todavia,

> a avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento, tendo como base padrões ou critérios). Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas testar ou medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social. (HAYDT, 2002, p.10).

Portanto, consideramos que avaliar consiste em uma comparação do que fora alcançado com aquilo que havia sido programado. A avaliação será de extrema importância ao professor/educador para que este possa aperfeiçoar, modificar ou até abandonar um procedimento relacionado ao seu plano pedagógico, favorecendo não só a ele, mas principalmente ao aluno/estudante.

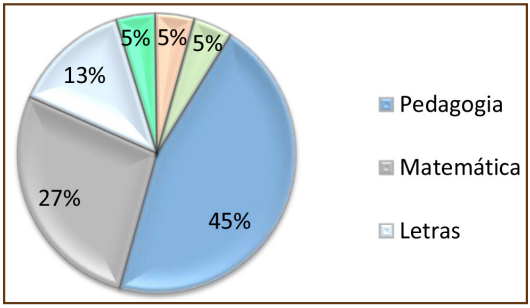
ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura: os instrumentos avaliativos apontados pelos sujeitos como mais utilizados por seus professores

Avaliar deveria ser tão prazeroso como ensinar e aprender, mas não é o que observamos: "Os professores elaboram suas provas para *provar* os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem" (LUCKESI, 2010, p.21). Os alunos, por sua vez, tem a avaliação como meio de aprovação ou reprovação. O estabelecimento de ensino e o Estado, por sua vez, a veem como algo para a base de cálculos estatísticos. Esse é o reflexo da avaliação nos dias atuais, avaliar para provar, testar e medir. Avaliar para ter como resultado final números para serem organizados e dispostos para tratamento em tabelas e gráficos, em sua maioria incoerentes. Isso é avaliar hoje. Não é o que queremos e nem o que defendemos. Nós queremos e defendemos uma avaliação que aponte as dificuldades dos alunos, que determine dados relevantes, que proporcione ao aluno sua participação no processo avaliativo, que ele mesmo tenha ou adquira autonomia para realizar sua avaliação. Por que não?

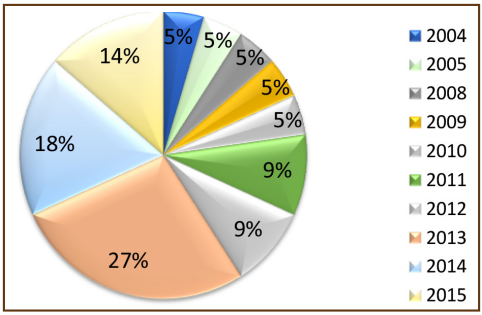
Antes de discutirmos e analisarmos as respostas dadas pelos sujeitos participantes às questões formuladas por nós, consideramos importante dizer quem são esses sujeitos, qual sua formação inicial na licenciatura e o ano de sua formação. Para isso, devido ao limite de páginas desse trabalho, optamos por apresentar tais dados em gráficos:

Gráfico 1 – Formação em nível superior (graduação).



Fonte: Autoria própria

Gráfico 2 – Ano de conclusão da graduação.



Fonte: Autoria própria.

Apresentados os sujeitos, passemos a analisar as respostas deles.

Ao observarmos as respostas dadas pelos formados em cursos de licenciaturas, observamos que cerca de 57% deles foram avaliados durante a graduação por meio de avaliações tradicionais, como constatamos pelas transcrições de algumas respostas, dada a seguinte questão: "Como você foi avaliado durante a graduação?" As respostas que destacamos como aquelas que apresentam elementos de uma avaliação tradicional são:

ISBN: 978-85-8126-090-7

"Fui avaliada tradicionalmente com provas" (S2, 2015); "Avaliação tradicional, conteudista" (S5, 2015); "Fui avaliada da forma mais tradicional, por meio de notas de provas, seminários e trabalhos" (S6, 2015); "Somente por prova" (S8, 2015); "As avaliações, em sua grande maioria, eram tradicionais e feitas por meio de provas escritas sem consultas, e por meio de seminários em grupo" (S9, 2015); "Fui avaliado tradicionalmente com provas sobre os conteúdos ministrados" (S14, 2015); "Na graduação fui avaliado por meio de provas dissertativas" (S15, 2015), "Na graduação, as avaliações ocorriam por meio de provas escritas muito densas" (S16, 2015); "Durante a graduação, a maior parte das avaliações foram feitas mediante provas dissertativas" (S17, 2015); "Fui avaliada de muitas maneiras, algumas mais tradicionais, com provas dissertativas, outras com trabalhos e provas orais" (S18, 2015); "Fui avaliado com provas muito tradicionais" (S19, 2015); "Fui avaliado com provas dissertativas" (S20, 2015); "Fui avaliada de forma muito tradicional, com provas e seminários" (S21, 2015).

Pela análise das respostas dadas à questão mencionada, observamos que, em sua maioria, os sujeitos nessa pesquisa foram avaliados de forma tradicional, e em alguns casos exclusivamente por provas e avaliações dissertativas.

Aí nos surgem algumas indagações: será possível avaliar nossos alunos somente utilizando um instrumento/critério avaliativo? E será esse critério/instrumento o melhor para se avaliar? Será que por meio desse instrumento é possível (re)pensar nossa prática pedagógica e/ou profissional? Para responder a essas questões, há necessidade de pesquisas mais profundas, abrangendo, para isso, um número maior de sujeitos, incluindo especialmente os docentes dos cursos de graduação, aqui na discussão destacando os de cursos de licenciaturas.

De imediato concordamos com Hoffmann (2012) quando este destaca que avaliar é acompanhar a construção do conhecimento de nossos alunos, cuidando, por meio da intervenção do professor, para que o aluno consiga aprender e se desenvolver. Russell (2014) também alerta que a avaliação em sala de aula e o processo de coleta, síntese e interpretação de informações são os elementos que nos ajudam na tomada de decisões em sala de aula. Segundo o autor, ao longo de um dia de aula, os professores coletam e utilizam informações de maneira contínua para tomar decisões sobre a administração e a instrução em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e o planejamento.

Então, será que os docentes desses cursos de licenciaturas têm conseguido coletar elementos suficientes durante essas avaliações (provas dissertativas) e utilizar esses elementos para tomar decisões quanto à aprendizagem efetiva de seus alunos?

Para responder a essas indagações, há a necessidade de pesquisas mais aprofundadas. De antemão, expomos que essa pesquisa resultou na elaboração de um curso que tem como temática a avaliação da aprendizagem no ensino superior, que será ministrado aos docentes de ensino superior de uma universidade pública no estado de São Paulo, na modalidade a distância. A ação ainda é pequena, mas se causarmos uma ruptura na concepção e ação tradicional de avaliação que está embutida no ensino-aprendizagem do ensino superior, em especial nos cursos de licenciatura, será uma grande conquista.

4 O que pensam sobre avaliação os formados em licenciaturas: percepções apontadas

Embora os formados tenham apontado que, em sua maioria, foram avaliados por meios, instrumentos avaliativos e cri-

ISBN: 978-85-8126-090-7

térios tradicionais, em alguns casos se utilizando apenas de um único instrumento para serem avaliados, suas percepções de avaliação não foram impregnadas pelos modelos tradicionais, como podemos observar em algumas das respostas da questão: "Qual é a sua concepção de avaliação?":

"Avaliação é um processo constante que nos ajuda a melhorar o que é passado e o que o aluno está aprendendo e desenvolvendo" (S1, 2015); "Avaliar é um elemento importante de reflexão para processo educacional" (S3, 2015); "A avaliação deve ser vista como algo contínuo e formativo, isto é, que acontece durante todo o período na sala de aula (de escolarização). Ela deve servir como parâmetro não apenas para "mediar" o conhecimento do aluno, mas principalmente para que o docente veja e reveja sua própria prática. Dessa forma, além de o professor perceber seus avanços, poderá também (re)planejar suas ações para que os discentes melhorem sua aprendizagem" (S4, 2015); "Analisar como está o ensino por parte do professor e a aprendizagem do aluno. Ela é processual e precisa ter claro quais critérios analisar para que o ensino vá nessa direção e ocorra por fim a aprendizagem" (S5, 2015); "Avaliar é um ato de investigar, analisar e intervir para que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem sejam atingidos; Na minha opinião, a avaliação tem um papel formativo, visando o desenvolvimento global do aluno, que acontece durante todo o processo" (S6, 2015); "Considero avaliação como o meio pelo qual o professor vai se utilizar para refletir diagnosticar e analisar o seu trabalho pedagógico e/ou processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos" (S10, 2015); "A avaliação deve ser vista como um processo de análise do desempenho do educando para que o professor possa desenvolver seu trabalho, de forma a proporcionar conhecimento da melhor forma possível. Deve ser um processo contínuo e não

apenas para avaliar determinados conteúdos em forma de provas, com o objetivo de verificar as dificuldades e os avanços do aluno" (S12, 2015).

Enfim, por essas respostas podemos considerar que os formados em licenciaturas têm uma concepção de avaliação voltada mais para o lado das reais funções da avaliação: diagnóstica, processual e formativa, em alguns casos aparecendo a reflexão da prática pedagógica e do trabalho pedagógico docente.

Entretanto, há a necessidade de pesquisas que contemplem analisar as práticas avaliativas desses formados em licenciaturas, assim como ouvir seus alunos com o objetivo de verificar se esses sujeitos não estão reproduzindo em suas práticas pedagógicas as mesmas avaliações a que foram submetidos durante seus cursos na graduação.

De antemão, apresentamos as respostas dadas por eles ao serem questionados: "Você utilizaria os mesmos métodos? Explique". As respostas que destacamos são:

"Não, no meu ver acredito que a avaliação, por ser um processo constante, deve ser realizada sempre e não apenas com provas" (S1, 2015); "Claro que não, porque decorar na hora da avaliação o que está num texto ou livro didático para reescrever na hora da prova não se constitui em uma avaliação. Concordo que há tipos de avaliações exatamente de acordo com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais" (S5, 2015); "Não, eu utilizo outro método. Avalio conforme o desenvolvimento dos meus alunos" (S 21, 2015); "Não utilizaria, pois não considero bom" (S7, 2015); "Não, pois temos que avaliar o aluno no dia a dia, não somente através de prova" (S8, 2015); "Eu não utilizo o mesmo método, pois acredito não ser eficaz com todos os alunos, prefiro fazer uma avaliação do desenvolvimento do aluno" (S15, 2015); "Eu não utilizaria o mesmo método avaliativo, pois

ISBN: 978-85-8126-090-7

acredito que ele seja arcaico e não obtenha realmente o resultado da aprendizagem do aluno, eu utilizo a avaliação processual com meus alunos" (S17, 2015); "Não utilizaria o método, alguns professores demonstram fixação por provas longas e não pela participação e pelo envolvimento dos alunos nas atividades propostas, pois apenas prova dissertativa não é o suficiente" (S18, 2015).

As respostas anteriormente transcritas evidenciam que os sujeitos não usariam os mesmos métodos pelos quais foram avaliados na graduação. Observamos também, pelas falas de alguns sujeitos que estão atuando na docência, que estes não utilizam os métodos por considerarem que eles não avaliam o aluno integralmente, seu desenvolvimento e nem o processo de ensino -aprendizagem.

Entretanto, ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos a essa questão, encontramos certa contradição. Mesmo com a maioria dos sujeitos apresentando uma concepção de avaliação mais progressista (diagnóstica, formativa, processual), os sujeitos alegando que foram avaliados em sua maioria por provas dissertativas e de forma tradicional, muitos deles afirmam que utilizariam os mesmos métodos avaliativos. As respostas seguintes foram as que mais nos chamaram a atenção:

"Acredito que sim, pois não há como avaliar o aluno sem lhe dar provas para verificar seu aprendizado" (S3, 2015); "Sim, eu utilizo o mesmo método porque acredito que seja eficaz" (S.20, 2015).

Os sujeitos acima responderam que foram avaliados de forma tradicional, por meio de provas dissertativas, escritas, trabalhos escritos, individualmente e em grupo, e pelas suas respostas consideram esses métodos válidos e os usariam/usam em suas práticas pedagógicas.

Os demais entrevistados que apontaram que usariam e/ou usam o mesmo método aos quais foram submetidos durante a graduação apresentam um diferencial: mesmo utilizando o mesmo método, eles apresentam certa reflexão desses métodos, não ficando somente em cima deles, mas pensando em outras possibilidades de avaliação.

"Sim, na minha pratica pedagógica procuro diversificar os instrumentos de avaliação, uma vez que a sala de aula é heterogênea, isto é, diversificada, logo não comporta um mesmo método de avaliação a todos os alunos" (S4, 2015); "Em minha prática também utilizo, mas não como um fim para mensurar o rendimento na disciplina, mas como instrumentos a mais para a verificação das aprendizagens. Gosto muito de trabalhar com a ideia de portfólio, incluindo todos esses instrumentos avaliativos, além de outros como relatórios, sondagens e autoavaliações" (S6, 2015); "Usaria os métodos sim, mas não somente esses, pois cada aluno aprende de uma maneira e em um determinado tempo, dessa maneira diversificaria as avaliações, podendo usar a resolução de exercícios em grupo, trabalhos pra casa. Não sei dizer, pois não estou atuando como docente no momento e não consigo definir formas claras de avaliar, pois não tenho parâmetros" (S9, 2015); "Considero que todos os instrumentos e os modos de avaliar realizados pelos meus professores na graduação foram válidos e com certeza que eu os utilizaria. Entretanto, a escolha de cada instrumento se dará pelo contexto em que eu atuar" (S10, 2015);

Diante das respostas apresentadas pelos sujeitos a essa questão, reiteramos a necessidade de pesquisas mais aprofundadas com o objetivo de identificar se esses recém-formados estão reproduzindo os mesmos métodos avaliativos aos quais foram submetidos durante seus cursos de licenciatura, ou se estão apre-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sentando outras formas de avaliar seus alunos e a sua prática pedagógica, assim como verificar se esses profissionais têm feito usos e quais têm sido esses usos a partir dos resultados das avaliações do ensino-aprendizagem de seus alunos/estudantes.

5 Considerações (não) finais

Ao finalizar esse texto, consideramos que analisar o impacto que a avaliação do ensino e da aprendizagem traz para a prática pedagógica dos docentes, seja no nível da educação básica, seja no nível de ensino superior, que foi o foco da discussão, é de extrema importância tendo em vista que a avaliação pode trazer vários elementos para (re)pensar os atuais processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em nossas escolas e universidades.

Quanto à pesquisa em si, chamam a atenção os modelos tradicionais de avaliação utilizados pelos docentes nos cursos de licenciatura, em sua maioria provas dissertativas/escritas. Atenta-se também ao fato de os formados apresentarem, em sua maioria, percepções de avaliação mais progressistas (avaliação diagnóstica, processual e formativa), mas concordarem ou até mesmo utilizarem o mesmo método pelos quais foram avaliados durante a graduação: tradicionalmente. Essa contradição precisa ser investigada e analisada.

É necessário também analisarmos as percepções ou até mesmo as concepções de avaliação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, assim como analisar o porquê das escolhas dos critérios/instrumentos avaliativos apontados pelos formados.

Espera-se que, com o curso proposto (que foi resultado das discussões dessa pesquisa), possam nos trazer algumas respostas para os problemas que essa pesquisa apresentou.

Enfim, esse trabalho não quer de forma alguma esgotar as discussões acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem nos cursos de licenciatura, pelo contrário, nosso objetivo com esse texto é suscitar nos demais pesquisadores, da área ou não, reflexões e possíveis pesquisas que venham preencher as lacunas que essa pesquisa ou temática apresenta.

Referências

CAPPELLETTI, I. F. Organizando o Tear: Fundamentos da Avaliação. *In:* CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação Educacional:* Fundamentos e Práticas. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2001, p.70-95.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EcooS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 17-41, jun. 2002.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMAN, J. *Avaliação:* mito e desafio, uma perspectiva construtiva. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré -escola à universidade. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

_____. *Avaliação e educação infantil:* um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUSSEL, M. K. *Avaliação em sala de aula:* conceitos e aplicações. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do
Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e professor adjunto II do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. E-mail: valdeniafalcao@yahoo.com.br

RESUMO

Inerente ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, especialmente no contexto da formação de professores de língua estrangeira, ainda requer estudos que apontem para as suas singularidades. No presente estudo, objetivamos refletir sobre diferentes questões que se voltam para o exercício da prática docente, especificamente no tocante às práticas avaliativas levadas a cabo na graduação em Letras Espanhol, a saber: 1. Como os docentes no Curso de Letras (habilitação língua espanhola e suas literaturas) concebem o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; 2. De que práticas avaliativas se utilizam para avaliar a aprendizagem na graduação e 3. Como veem a formação dos alunos para atuarem como avaliadores no exercício do magistério. Para o alcance dos objetivos propostos, baseamo-nos em uma articulação entre a Linguística Aplicada e os estudos no campo da Avaliação da Aprendizagem. A metodologia consistiu da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com 04 professores do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Os resultados apontam para uma compreensão das práticas avaliativas como mera verificação da aprendizagem, centrada na aplicação de instrumentos como provas, seminários e portfólios.
Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Espanhol. Formação de professores.

RESUMEN

Inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, especialmente en el contexto de la formación de profesores de lengua extranjera, todavía requiere estudios que apunten a sus singularidades. En el presente estudio, objetivamos reflexionar acerca de diferentes cuestiones que se vuelcan hacia el ejercicio de la práctica docente, específicamente en lo que concierne a las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la graduación en Letras Español, cuáles sean: 1. cómo los docentes en el Curso de Letras (lengua española y sus literaturas) comprenden el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 2. de qué prácticas evaluativas se utilizan para evaluar el aprendizaje en la graduación y 3. cómo ven la formación de los alumnos para actuar como evaluadores en el magisterio. Para lograr los objetivos propuestos, nos basamos en una articulación entre la Lingüística Aplicada y los estudios en el campo de la Evaluación del Aprendizaje. La metodología consistió del análisis de entrevistas semiestructuradas con la participación de 04 profesores del Curso de Letras de la Universidad Federal de Ceará. Los resultados apuntan hacia una comprensión de las prácticas evaluativas como simple verificación del aprendizaje, centrada en la aplicación de instrumentos como pruebas, seminarios y portafolios.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Español. Formación de profesores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O estudo proposto é, em parte, resultado das reflexões realizadas em nossa pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará sobre as Representações Sociais de professores de espanhol acerca da avaliação da aprendizagem (NASCIMENTO, 2012). No presente trabalho, nosso objetivo consiste em promover uma reflexão sobre o trabalho docente, especialmente no que tange à concepção de avaliação e às práticas avaliativas de professores no âmbito da formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, interessa-nos saber como os professores formadores no Curso de Letras (habilitação língua espanhola e suas literaturas) concebem o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, de que práticas avaliativas se utilizam para avaliar a aprendizagem na graduação e, ainda, como veem a formação dos futuros professores de espanhol, considerando que a avaliação da aprendizagem consiste em uma prática inerente às funções docentes.

Para fins expositivos, dividiremos o estudo da forma como segue: inicialmente, apresentaremos nosso referencial teórico, no qual fundamentamos o conceito de avaliação para, em seguida, tratarmos da avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores de língua estrangeira. Em um segundo momento, apresentaremos nossa análise dos dados gerados por meio das entrevistas semiestruturadas. Por fim, faremos nossas considerações finais.

2 Referencial teórico

2.1 Concepções de avaliação e ensino de línguas

Discutiremos, a princípio, nossa compreensão do conceito de avaliação relacionando-o ao ensino de línguas. Isso se faz necessário, uma vez que abordaremos as práticas docentes em um curso de formação de professores de línguas estrangeiras.

De acordo com Doll (2000), podemos encontrar diferentes abordagens no que se refere ao ensino de língua estrangeira (doravante LE) tomadas em relação com as distintas concepções de avaliação a elas associadas. A primeira concepção enfocada refere-se à abordagem tradicional, na qual dominar uma língua significava conhecer as regras gramaticais e o vocabulário. Privilegiavam-se exercícios que propunham a construção de frases corretas mediante a aplicação de regras gramaticais, a transformação de frases, a redação, o ditado e a tradução. Dentro desse quadro, a avaliação se identificava com a correção, e os critérios selecionados para norteá-la eram advindos da forma culta da língua, considerada o modelo e o padrão a ser seguido.

Dos anos 1960 até os anos 1980, enfatizou-se a abordagem audiolingual baseada nos princípios da linguística estruturalista e na psicologia behaviorista. Nessa concepção, devido ao rígido controle do processo de aprendizagem, fizeram-se necessários novos instrumentos de avaliação, já que os testes tradicionais (as tarefas de tradução, redação e ditado) não conseguiam medir com rigor a aprendizagem. Devido a esse entendimento, passou-se a empregar, como parâmetro usado para avaliar a aprendizagem, questões que enfocavam as estruturas gramaticais treinadas durante as aulas por meio de exaustivos exercícios estruturais, além do uso de diálogos construídos especificamente para fins didáticos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ainda nos anos 1970, as teorias da linguagem apontavam para o funcionamento social da linguagem, para a diversidade de usos e suas determinações culturais. Postulava-se, então, o conceito de *competência comunicativa*, que, além do domínio das estruturas linguísticas, implicava também o domínio das regras de uso da língua em situações autênticas de comunicação. Em lugar do behaviorismo, recorria-se às teorias da psicologia cognitiva e da epistemologia genética, que mostravam que a aprendizagem não resultava da imitação e da repetição, mas era resultante do processo de construção do conhecimento.

Vale ressaltar que a passagem da abordagem audiolingual para a comunicativa, postulada como superação ao behaviorismo, não foi acompanhada de mudanças significativas no modelo de avaliação até então praticado. A crítica girava em torno do fato de não se conseguir responder satisfatoriamente a questões como as que elencamos a seguir: qual o significado da expressão "comunicar-se adequadamente"? O objeto língua e as competências requeridas para o seu uso são, de fato, mensuráveis? Tais limitações fizeram com que a abordagem comunicativa mantivesse práticas avaliativas típicas da concepção audiolingual, gerando um descompasso entre a metodologia e a forma de avaliação empregada.

O quadro apresentado até aqui pode ainda ser encontrado nas práticas de sala de aula, indicando que apesar das mudanças que se podem observar, ainda há uma forte relação com o uso de práticas tradicionais de avaliação. Mas, afinal o que significa avaliar?

Uma concepção de avaliação com a qual nos solidarizamos é a formulada por Luckesi (2010, p. 33): "A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo". Nes-

se sentido, avaliar a aprendizagem requer dos professores uma tomada de posição, com o objetivo de gerar transformação nas práticas empreendidas tanto por docentes quanto por discentes.

Além do conceito de avaliação mencionado, consideramos pertinente para nossa reflexão as proposições de Bordón (2004) no que concerne aos instrumentos de avaliação correntes no âmbito do ensino de LE. Segundo a autora, nessa área, de claro interesse dentro do campo da Linguística Aplicada, surgiram, nos últimos vinte anos, importantes pesquisas voltadas para o exame da validez e da confiabilidade dos exames empregados primordialmente para avaliar a aprendizagem em contextos de ensino.

> A avaliação da língua – neste caso de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) – é um assunto complexo que se pode levar a cabo por meio de uma variedade de procedimentos. E é um assunto complexo por várias razões: primeiro, porque o objeto da avaliação – a língua – é já em si mesmo difícil de precisar. O é, também, porque a definição, construção e administração do instrumento de avaliação não é tarefa fácil, se esta se leva a cabo com o rigor necessário para fazer de tal instrumento uma ferramenta útil e efetiva. E, como se não fosse o bastante, os efeitos da avaliação têm repercussões pessoais e sociais que não se podem deixar de lado desde uma perspectiva ética. (BORDÓN, 2006, p.17, tradução nossa)[1]

Como podemos notar nas considerações da autora, a concepção e o uso dos instrumentos empregados no processo de

[1] La evaluación de la lengua – y en este caso de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) – es un asunto complejo que se puede llevar a cabo por medio de una variedad de procedimientos. Y es un asunto complejo por varias razones: primero, porque el objeto de la evaluación – la lengua – es ya en si mismo difícil de precisar. Lo es, también, porque la definición, construcción Del instrumento evaluador no es tarea fácil, si se lleva a cabo con el rigor necesario para hacer de tal instrumento una herramienta útil y efectiva. Y, por si fuera poco, los efectos de la evaluación tienen repercusiones personales y sociales que no pueden dejarse de lado desde una perspectiva ética. (BORDÓN, 2006, p. 17)

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliação, particularmente no que se refere ao ensino de língua estrangeira, ocupa um espaço crucial no processo avaliativo. Esse fato se dá, porque, de modo geral, são necessários instrumentos variados e específicos voltados, por exemplo, para cada uma das habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) que se queira avaliar. Nesse cenário, os professores são desafiados a desenvolver instrumentos que os ajudem a obter dados concretos sobre a aprendizagem dos alunos e que levem em conta cada uma das referidas habilidades.

Vale destacar que tal objetivo é muito mais amplo quando pensamos em um curso de formação de professores de língua estrangeira. Em tal contexto, os alunos estudam para se tornarem professores da língua meta, o que significa que se farão necessários não somente instrumentos adequados para avaliar suas habilidades comunicativas, mas também importarão outros saberes e conhecimentos pertinentes ao desempenho da atividade docente, incluindo-se aí o de ser avaliador. A esse respeito, Almeida Filho (1993) assinala que a operação global que envolve o ensino de língua estrangeira compreende diferentes etapas, quais sejam: o planejamento do curso e suas unidades, a produção e seleção de materiais, a escolha e construção dos procedimentos a serem desenvolvidos em sala de aula, e, ainda, as maneiras de avaliar o desempenho dos alunos. Atividades estas a cargo do professor.

2.2 A avaliação no ensino superior e a formação de professores

A preocupação com os fatores que afetam a formação de professores implica o interesse pelas questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem e com a avaliação como parte indissociável desse processo. Nesse sentido, interessa-nos distinguir que função cumpre a avaliação nesse processo, qual seu propósito e relevância.

Mendes (2006), ao pesquisar sobre a formação de professores e o processo de avaliação, chama a atenção para o fato de que mesmo nos cursos de formação de professores não parece haver sintonia entre a cultura avaliativa praticada e o que é estudado na teoria. Ainda, segundo observa a autora, é notório que muito se tem investigado sobre os aspectos negativos das práticas de avaliação, entretanto, o mesmo não se pode afirmar sobre a relação que se estabelece entre essas e a formação de professores. Dessa forma, consideramos que tal relação carece de uma atenção mais rigorosa e de um acompanhamento mais aprofundado sobre a sua realidade. No que diz respeito às práticas de avaliação no ensino superior, essas continuam resistentes a mudanças, apesar dos avanços que se pode observar no campo teórico. Segundo a autora,

> Nos últimos vinte anos, as produções teóricas têm sido unânimes em condenar práticas avaliativas tradicionais, quantitativas e excludentes. As práticas que estão ainda muito fortes e resistentes no cotidiano da sala de aula são condenadas insistentemente. (...) Segundo Freitas L. (1995, p.59), "é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação". Essa afirmação explica porque tem sido tão difícil transformar práticas avaliativas classificatórias, excludentes, seletivas em práticas inclusivas, já que a sociedade atual garante sua manutenção por meio da exclusão. Se, por um lado, crescem os estudos tanto sobre ensino superior, formação de professores e avaliação educacional, por outro, **estudos sobre o processo avaliativo nos cursos de licenciatura são praticamente inexistentes**. (MENDES, 2006, p. 25, grifos nossos)

Chama-nos a atenção a carência apontada pela pesquisadora de estudos em torno da avaliação, especificamente, pesquisas que relacionem a temática com as licenciaturas, uma vez que os cursos voltados para esse campo de atuação têm como objetivo

ISBN: 978-85-8126-090-7

preparar profissionais para o exercício do magistério e, portanto, para atuarem como professores e como avaliadores.

De acordo com Gil (2010), no âmbito da formação de professores é preciso ter em conta que o maior problema da avaliação no ensino superior está em que as notas que os estudantes recebem não se limitam a determinar a aprovação ou não no final das disciplinas. Elas também exercem forte influência sobre a autoestima do aluno em formação, podendo influenciar negativamente sua motivação para os estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso devido a um sentimento de incapacidade e, ainda, desestimular seus planos de seguir na formação continuada. É preciso, pois, envolver os alunos com as questões referentes à avaliação a fim de torná-los protagonistas dos conhecimentos construídos em sala de aula.

Antes de passarmos à discussão dos dados coletados nas entrevistas com os participantes de nossa pesquisa, consideramos pertinente examinar, no âmbito da Universidade Federal do Ceará, alguns dos documentos que normalizam a avaliação da aprendizagem, uma vez que as práticas levadas a cabo pelos docentes são, em grande medida, orientadas por tais determinações. Vejamos o que o Regimento Geral da UFC, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Parecer no 218/82, de 4 de maio de 1982 e revisto e atualizado em 29 de abril de 2011, dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar. Em linhas gerais, o documento prevê a existência de pelo menos dois momentos de avaliação e a observação de uma escala notacional de 0 (zero) a 10 (dez). Vejamos os artigos que tratam do tema:

> Art. 111 Os resultados das verificações dos rendimentos serão expressos em notas na escala de 0 (zero) a 10 (dez), com, no máximo, uma casa decimal. Art. 112 A verificação da eficiência compreenderá as avaliações progressi-

> vas e a avaliação final. §1º **Entende-se por avaliações progressivas, aquelas feitas ao longo do período letivo, num mínimo de duas, objetivando verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante o período.** §2º Entende-se por avaliação final, aquela feita através de uma verificação realizada após o cumprimento de pelo menos 90% (noventa por cento) do conteúdo programado para a disciplina no respectivo período letivo. (REGIMENTO GERAL DA UFC, 1982, grifos nossos)[2]

Como podemos verificar, o mencionado regimento aponta para a aplicação de instrumentos de aferição do rendimento do aluno, embora nada seja dito sobre sua caracterização, ficando, pois, a cargo do professor sua construção e formas de aplicação. Os artigos citados especificam apenas quando a "avaliação final" deve ser aplicada. Dessa forma, encontramos no citado documento oficial normatizações que tratam a avaliação como uma atividade a ser executada pelo docente, estando, pois, presente a assunção de uma concepção de avaliação como "instrumento para aferir o rendimento do aluno".

Fizemos, até o momento, considerações gerais sobre as concepções de avaliação e sua relação com o ensino de línguas e com a formação de professores. No tópico a seguir, faremos uma análise das entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

3 Análise e interpretação dos dados

Conforme assinalamos, no presente trabalho interessa-nos saber como os professores concebem o papel da avaliação no

[2] REGIMENTO GERAL DA UFC, revisto e atualizado em 29 de abril de 2011. Disponível em: www.ufc.br/portal/images/stories/_files/auniversidade/regimento_geral/regimentogeral_ufc.pdf. Acessado em 20 de abril de 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

processo de ensino e aprendizagem, de que práticas avaliativas se utilizam para avaliar a aprendizagem na graduação e, ainda, como veem a formação dos futuros professores de espanhol. Para esse fim, selecionamos 04 (quatro) docentes que atuam no Curso de Letras (habilitação língua espanhola e suas literaturas), os quais concordaram em participar de uma entrevista gravada em áudio e vídeo para geração dos dados.

No que concerne ao tratamento dos dados, observaremos o proposto pela Análise de Conteúdo (AC), segundo os pressupostos de Bardin (2010). No quadro da AC, faz-se necessário codificar o material de análise, por meio da proposição de um sistema de categorias, cujo objetivo consiste em fornecer, de forma condensada, uma representação simplificada dos dados obtidos. Em consonância com essa perspectiva, após a análise de cada pergunta que compõe a entrevista, propomos categorias síntese a partir do posicionamento assumido pelos professores, isto é, a forma como valoram e se situam em relação ao tema avaliação da aprendizagem ao longo das entrevistas. Com vistas a preservar a identidade dos sujeitos, optamos por identificá-los com as iniciais P1, P2, P3 e P4.

Quanto à primeira pergunta: Para você, qual o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem?

Em resposta à questão proposta, os professores foram unânimes em considerar que o papel da avaliação consiste particularmente em fornecer ao docente dados para que ele possa decidir se as estratégias que emprega em sala de aula são adequadas aos objetivos de ensino ou se há necessidade de mudanças. Tal compreensão está em consonância com o proposto por Almeida Filho (1993), para quem a avaliação é uma etapa privilegiada do ensino de línguas e consiste na realização de análises da ade-

quação da prática docente aos objetivos propostos. Além dessa compreensão que aparece na fala dos quatro professores participantes, há também a alusão a diferentes aspectos do processo avaliativo.

Os professores que denominamos P1 e P4 chamam a atenção para a necessidade premente de dar *feedback* ao aluno. A avaliação, para esses docentes, constitui um momento privilegiado para que o professor possa dar um efetivo retorno daquilo que observa em relação à aprendizagem do aluno. P4 foi o único a destacar que a avaliação parece ter uma dupla funcionalidade: a "burocrática", por atender à instituição com informações sobre notas alcançadas e taxa de sucesso, e uma função didática que consiste em dar *feedback* ao aluno dos pontos fracos que esses revelam. Vejamos, a seguir, um quadro-síntese das respostas dos docentes à entrevista concedida:

Tabela 1 – posicionamentos assumidos pelos docentes em relação à primeira questão.

Categorização	Síntese dos posicionamentos (identificados nas falas dos docentes a entrevista)
Papel de avaliação	• Dar um feedback ao aluno do seu progresso. (P1) • Mostrar ao professor qual a melhor forma de conduzir as aulas e como tratar os conteúdos. (P2, P3) • Consiste em ajudar o professor a adotar melhores estratégias. Para o aluno, ainda tem o papel de punição ou de mera verificação da aprendizagem. (P3) • Cumprir um papel burocrático (de aprovação do aluno para uma próxima etapa) e como um indicativo da aprendizagem do aluno, dos pontos em que ele precisa melhorar. (P4)

Fonte: Autoria própria.

Vemos, nos excertos transcritos, que a avaliação cumpre um papel bastante complexo. Parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, cabe-lhe contribuir para assegurar as aprendizagens, como também orientar encaminhamentos e práticas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quanto à segunda pergunta: Que práticas avaliativas utiliza em suas disciplinas?

Quando questionados sobre as práticas de avaliação que utilizam em suas disciplinas, todos os professores coincidiram em responder que utilizam provas e seminários. Essa parece ser uma prática recorrente na quase totalidade das disciplinas na graduação. Tal fato indica uma forte vinculação a práticas tradicionais de utilização de exames e provas como forma de verificação da aprendizagem. Conforme vimos no estipulado pelo regimento da UFC, os alunos farão jus a um mínimo de duas avaliações, cujo objetivo consiste em verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante a disciplina. O mesmo regimento prevê que o resultado das avaliações devem ser traduzidos em notas de 0 a 10. Não obstante o referido documento não preconize qual instrumento de avaliação o professor deve utilizar, as provas (em formato escrito) continuam sendo o instrumento mais comum de avaliação da aprendizagem.

Um aspecto que ainda cabe salientar trata da imediata associação que muitos docentes fazem do processo de avaliação como sinônimo da mera aplicação de provas. Encontramos um exemplo dessa compreensão na fala de P2, quando o docente afirma que faz uso constante de avaliações escritas e orais, referindo-se à aplicação de provas escritas e provas orais. Sobre essa associação, vale lembrar que Fernandez & Baptista (2010) consideram que muitas vezes não estão claras as implicações do processo avaliativo para professores e alunos, e não é raro que se confundam as ações de avaliar com as de examinar. A ação de avaliar, conforme assinala Pastor Cesteros (2003), pressupõe uma tomada de decisão com base em dados sistematicamente recolhidos, seja por meio de métodos quantitativos como as pro-

vas, seja por meio de métodos qualitativos, a exemplo das observações e anotações que o professor realiza em sala de aula. É possível avaliar por meio de variados instrumentos, assim como é possível examinar utilizando-se diferentes tipos de provas e testes.

Embora os docentes entrevistados apontem para a importância de uma avaliação processual, que se realize em diferentes momentos ao longo das disciplinas, garantindo que haja tempo hábil para os encaminhamentos necessários com vistas a facilitar a aprendizagem, consideramos crucial salientar a ausência de práticas que se voltem especificamente para a promoção da autoavaliação e para a heteroavaliação. O que se pode observar é que os professores continuam sendo os únicos responsáveis por toda a dinâmica do processo de avaliação, não havendo espaço para que o estudante construa ou participe da criação de instrumentos de avaliação que estejam em consonância com a realidade do grupo. A esse respeito, Hoffman (1995) destaca o papel central da avaliação na produção de conhecimentos.

Nossa hipótese para a manutenção de práticas tão naturalizadas, mesmo em ambiente acadêmico de formação de professores, é de que falta ainda reflexão e aprofundamento teórico dos próprios docentes formadores sobre o papel da avaliação na formação de professores. Esse fato se agrava quando consideramos que, se não houver uma intervenção formativa que oportunize aos estudantes vivências que possam nortear sua prática futura, estes correm o risco de tão somente repetir modelos pouco úteis de práticas avaliativas que não favoreçam a aprendizagem. Daí insistirmos na extrema relevância da proposição de um currículo formativo nas licenciaturas que privilegie a avaliação como objeto de conhecimento.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 2 – posicionamentos assumidos pelos docentes em relação à segunda questão.

Categorização	Síntese dos posicionamentos (identificados na fala dos docentes a entrevista)
Práticas avaliativas	• Na avaliação oral: utilizo seminários, peças, participação em sala; na avaliação de conhecimentos linguísticos: prova escrita, auditiva e oral. Uso questões estruturais, fechadas e também abertas, discursivas. (P1) • Faço uso de avaliações escritas e orais, seminários e gravações de áudio para a pronúncia. Nos estágios, faço debates e refacção de trabalhos escritos. (P2) • Utilizo diferentes instrumentos: seminários, exposições e também provas. (P3) • Avalio por meio de provas escritas e pela participação em sala. (P4)

Fonte: Autoria própria.

Embora considerem que a avaliação deva se dar de forma processual, em momentos diferentes no decorrer de suas disciplinas, as práticas avaliativas relatadas pelos docentes são ainda bastante tradicionais e aplicadas, quase sempre, com vistas à verificação da aprendizagem de conteúdos, ficando ao largo uma compreensão do uso das práticas avaliativas também aplicadas ao desempenho de competências. Tal constatação nos faz inferir que os objetivos de ensino também não estão alinhados a uma perspectiva de trabalho a partir das competências necessárias à formação docente.

Quanto à terceira pergunta: Na sua opinião, ao concluírem o Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, os alunos estão aptos a exercer atividades de avaliação em sala de aula?

O objetivo da questão em tela buscou provocar uma reflexão em torno da formação docente do professor de línguas para o exercício do trabalho docente, incluindo-se aí a responsabilidade deste em avaliar a aprendizagem dos alunos. Interessou-nos saber se havia, entre o grupo de professores, alguma preocupação

com a questão dos conhecimentos específicos sobre a temática avaliação no currículo do curso.

De modo geral, os professores não comentam sobre o espaço da avaliação dentro do currículo do curso. As disciplinas de estágio são citadas como aquelas que tradicionalmente abordam o tema, no entanto, vemos na fala de P2 que os alunos demonstram ter dificuldade quando precisam realizar avaliações durante a regência. Esse fato nos chama a atenção, uma vez que nos estágios os alunos já estão atuando em sala de aula e são responsáveis por todas as atividades inerentes à função docente. Se as questões pertinentes à avaliação (por exemplo, *como*, *quando e por quê* avaliar) são aspectos discutidos apenas nessa etapa da formação, quando o aluno já está no exercício da docência, prescinde-se de grande parte dos aspectos teóricos que envolvem as práticas avaliativas e o aluno se vê obrigado a estudar o tema de modo aligeirado, já que precisa aplicar instrumentos.

Nesse sentido, vemos na fala de P3 que o docente observa que muitos alunos tendem apenas a repetir a forma como foram avaliados sem qualquer criticidade. Consideramos, pois, pertinente discutir a questão das consequências da falta de uma reflexão sistemática que leve a uma compreensão do papel da avaliação, contribuindo para que os professores não saibam criticar as práticas naturalizadas com as quais convivem, e, dessa forma, sigam reproduzindo modelos em sala de aula nos quais a avaliação serve meramente como forma de verificação da assimilação de conteúdos.

Já P4 afirma que não trata de questões didáticas nas disciplinas específicas como as que ministra, esse fato nos faz também questionar a questão da vinculação necessária das disciplinas que compõem a grade curricular das licenciaturas com o exercício da docência. Consideramos que particularmente no

ISBN: 978-85-8126-090-7

âmbito da formação de professores de línguas faz-se necessário pensar os componentes curriculares sempre na perspectiva do ensino e, dessa forma, nas implicações para a didática de línguas.

Tabela 3 – posicionamentos assumidos pelos docentes em relação à terceira questão.

Categorização	Síntese dos posicionamentos (identificados nas falas dos docentes a entrevista)
Formação docente e avaliação	• Mesmo em semestres avançados, os alunos se mostram presos a questões estruturais de língua e eu não sinto segurança se eles estariam aptos a elaborar mecanismos de avaliação (...) A minha própria formação foi falha nesse sentido e eu sinto falta de mudanças, ainda. (P1) • Acho que a experiência de avaliar se constrói durante a experiência mesmo de ser professor... eu diria que os alunos não estão prontos, pelo que a gente vê nas disciplinas de estágio. A gente sente uma grande dificuldade neles(...) eles não têm o domínio de como avaliar. (P2) • Acredito que a maioria após o estágio acaba aprendendo a avaliar com a prática, mas muitos deles vão simplesmente repetir a forma como foram avaliados. Não são maduros pra encarar a avaliação (...) por exemplo, o aluno nos cobra prova, ele não sente que um trabalho em grupo ou a participação oral em sala pode funcionar como avaliação. (P3) • Nas disciplinas que eu trabalho, de leitura e produção de textos, essas questões mais didáticas, questões de avaliação não entram (...) os alunos só veem essas questões nas disciplinas de prática, mas eu acho que seria importante uma disciplina para discutir avaliação. (P4) • Avalio por meio de provas escritas e pela participação em sala. (P4)

Fonte: Autoria própria.

É possível observar do quadro-síntese que os professores coincidem em seus posicionamentos quanto a relevância do tema para a formação de professores, no entanto, há uma consciência de que a questão da avaliação ainda requer um maior enfrentamento no curso de Letras, seja com a promoção de mais espaço nas disciplinas que compõem o currículo, seja na criação de novos componentes curriculares.

4 Disposições finais

No presente trabalho, nosso objetivo consistiu em promover uma reflexão em torno da formação de professores de língua espanhola, no que concerne tanto à prática de avaliação dos docentes do curso quanto à forma como os alunos estão sendo preparados para avaliar a aprendizagem quando do exercício da docência. Durante a análise da entrevista realizada com os professores participantes da pesquisa, foi-nos possível ter em conta a lacuna ainda existente na preparação desses profissionais, já que consideramos que a avaliação da aprendizagem requer um tratamento aprofundado durante o período de formação do aluno, e não apenas um tema apresentado aos alunos tardiamente durante seu período de estágio.

Outrossim, também consideramos que as práticas avaliativas que o grupo de docentes leva a cabo na graduação ainda carece da inclusão de atividades de auto e heteroavaliação, como também de instrumentos específicos para diferentes formas de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Por fim, destacamos que se pensamos em uma avaliação a serviço das aprendizagens, precisamos fomentar mudanças nas licenciaturas de forma que a pesquisa e a discussão sobre o papel da avaliação da aprendizagem sejam amplamente incentivados entre alunos e professores.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editora, 1993.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70 – Brasil, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BAPTISTA, L. M. T. R.; FERNÁNDEZ, I. G. M. E. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros, 2010.

BORDÓN, T. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2:* bases y procedimientos. Madrid: Arco/Libros, 2006.

_____. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Carabela*. Madrid, n.55, p. 5-29, 2004.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. *In:* PAIVA, M.G.G. e BRUGALLI, M. (orgs.). *Avaliação – novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 11-44.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior.* São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 15. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Olenir Maria. *Formação de professores e avaliação educacional:* o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do. *Representação, avaliação e léxico:* um olhar sobre o discurso de professores e tutores do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *In: Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, 2003. p. 503-514. URL: http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/?page_id=12. Acessado em: 03/09/2009.

AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DE SECRETARIADO EXECUTIVO

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro Barros
Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará. Professora Assistente da Universidade Federal do Ceará. E-mail: conceicaompb@ufc.br

DIAS, Ana Maria Iorio
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada na Universidade Federal do Ceará. E-mail: ana.iorio@yahoo.com.br

LANDIM, Denise Vasconcelos
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará. Secretaria Executiva da UFC. E-mail: deniseshalom@hotmail.com

RESUMO

A avaliação educacional tem sido um dos temas bastante discutidos pelos estudiosos da área com enfoque na prática pedagógica. As concepções e práticas de avaliação da aprendizagem são aspectos fundamentais para a eficácia do aprendizado, inserindo-se, nesse contexto, a docência em Secretariado Executivo. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as vivências dos docentes de Secretariado Executivo em avaliação da aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa composta de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, fundamentando-se em autores como Hoffmann (1993), Perrenoud (1999) e Luckesi (2006, 2008). O campo de pesquisa foi composto por cursos de bacharelado em Secretariado Executivo de universidades brasileiras, com a participação de 20 (vinte) docentes universitários. Para a coleta de informações, utilizou-se como instrumento o questionário. A análise dos dados foi feita em uma perspectiva qualitativa por meio da hermenêutica filosófica. Após a interpretação dos resultados, inferiu-se que as vivências dos docentes de Secretariado Executivo em avaliação da aprendizagem são marcadas por desafios a serem superados, sendo necessária maior integração na práxis avaliativa, visando a superação das lacunas existentes em relação à utilização de maior diversidade de instrumentos avalia-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tivos, de modo que se promova a concretização de avaliação diagnóstica capaz de contribuir significativamente para a construção de conhecimentos dos estudantes, para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e para a atuação docente voltada para a tomada de decisões.

Palavras-chave: Avaliação de Ensino-Aprendizagem. Educação Superior. Secretariado Executivo.

ABSTRACT

A educational avaliação tem um two issues been discussed quite area scholars hairs da na pedagogical approach prática com. Concepções e Práticas of avaliação As aprendizagem são da Fundamentals aspects of efficacy do aprendizado, I inserted-is, nesse context, docência em Executivo Secretariat. This tem research aimed at analyzing two teaching experiences as secretarial Executivo da aprendizagem avaliação em. For both, foi uma QUALITATIVE made compost bibliographic research and field research levantamento basing-se em authors as Hoffmann (1993), Perrenoud (1999) and Luckesi (2006, 2008). O field research courses foi composto by bacharelado em Executivo brasileiras Secretariat universities, com participação of vinte (20) university professors. Informações to queue for utilizou-is as an instrument or Questionário. A análise two dice foi feita numa qualitativa perspective meio da philosophical hermeneutics. Após to interpretação two results, inferiu-is that as experiences two teaching of Secretariat Executivo em avaliação gives aprendizagem são marked by challenges to overcome serem, Sendo maior integração necessaria na avaliativa praxis, aiming at superação das lacunas existing em relação à utilização Maior diversidade of avaliativos instruments so as to concretização Diagnostic promova avaliação able to contribute significantly to a construção of conhecimentos two estudantes to a dinâmica do Processo de ensino-aprendizagem and for a teacher voltada atuação for a decisões taken from.

Keywords: Teaching and Learning assessment. Higher education. Executive Secretariat.

1 Introdução

A avaliação educacional tem sido um dos principais temas discutidos na área da Educação, enfocando sua importância e seus significados para a prática pedagógica. Vianna (2000) considera a avaliação como um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamento valorativo. Para Luckesi (2008), a avaliação tem por base acolher uma situação para ajuizar a sua qualidade com o intuito de dar-lhe suporte de mudança. Conforme Gil (2009, p. 1), "o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado eficaz". Insere-se nesse contexto o docente de Secretariado Executivo, cuja valorização da profissão tem levado os profissionais da área à busca por capacitação e aprimoramento constantes.

Atualmente, o profissional de Secretariado encontra uma abrangente área de atuação, tais como: gestor, empreendedor, consultor, pesquisador e docente. Com relação à atuação docente, os professores oriundos de cursos de graduação na área específica de Secretariado enfrentam um desafio: a ausência de formação pedagógica. Tais desafios envolvem, dentre outros aspectos, as práticas de avaliação da aprendizagem. Nessa realidade, o presente trabalho visa responder ao seguinte questionamento: como a avaliação da aprendizagem é vivenciada por docentes que atuam nos cursos superiores de Secretariado Executivo? Esse trabalho tem como objetivo geral analisar as vivências dos docentes de Secretariado Executivo em avaliação da aprendizagem e como objetivos específicos: a) conhecer a compreensão dos professores participantes sobre o papel da avaliação da aprendi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

zagem; b) identificar o tipo de avaliação de aprendizagem e os instrumentos utilizados na prática avaliativa dos docentes.

Consideramos que a ausência de preparação pedagógica para a atuação na Educação Superior na área secretarial, visto que os cursos de bacharelado têm como foco a formação para o mundo do trabalho, reflete-se nas práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pela maioria dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com Fonseca, Alencar e Neves (2008, p. 3498), com "a lacuna existente entre a formação recebida pelo professor, quer em sua formação inicial, quer na contínua, e os constantes desafios enfrentados em sua prática, induzem-no, constantemente, a questionamentos a respeito do seu papel e futuro da sua profissão". Percebemos a necessidade de estudos sobre a prática avaliativa do ensino-aprendizagem nos cursos superiores de Secretariado Executivo, com o intuito de oferecer uma formação adequada à realidade contemporânea da Educação Superior. Ressaltamos a relevância desse trabalho por apresentar subsídios que contribuem para as discussões acerca dos desafios da avaliação da aprendizagem na Educação Superior, especialmente em Secretariado Executivo.

2 Referencial teórico: reflexões acerca da avaliação da aprendizagem na educação superior em Secretariado Executivo

A aprendizagem tem sido foco de estudos ao longo dos tempos. Dentre os principais teóricos da área, destacam-se as concepções de Lev Semenovitch Vygotsky (1982) ao enfocar a importância do estudo sobre o desenvolvimento humano de forma contextualizada, adotando uma perspectiva dialética na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura. De acordo

com Vygotsky (1982), o homem é um sujeito ativo que age sobre o meio. O ser humano é primeiro social e depois individual. Devemos pensar a avaliação do ensino-aprendizagem focalizando o indivíduo como um agente social. Conforme Fernandes e Viana (2009, p. 316), a avaliação da aprendizagem deve:

> [...] considerar diversas situações em que a aprendizagem se manifesta, de acordo com suas necessidades básicas, inclinações e anseios. Para além da dimensão cognitiva, deve-se almejar a totalidade do sujeito, propiciando condições para seu crescimento e melhoria como pessoa.

Luckesi (2008) afirma que a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. No contexto da Educação Superior em Secretariado Executivo, a avaliação é um aspecto fundamental por determinar o tipo de informação considerada relevante para analisar o alcance dos objetivos propostos à formação desse profissional. Ciasco e Mendes (2009, p. 303) consideram que:

> [...] independentemente do modelo escolhido por quem se propõe a avaliar, é necessário entender que a prática avaliativa compreende, entre outros aspectos pedagógicos, trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética), associadas ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo.

Para Andriola e Andriola (2008, p. 850, grifos do autor), a avaliação da aprendizagem tem como função:

> [...] delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aprendiz, de maneira que o professor possa auxiliá-lo a progredir e, assim, alcançar ou aproximar-se, o máximo possível, dos objetivos curriculares propostos *a priori*. Nesse âmbito ela, a avaliação, torna-se uma *atividade*-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> *de necessária e imprescindível, porque é uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar e, por conseguinte, das desigualdades sociais*.

No entanto, a atual prática de avaliação da aprendizagem se apresenta com a função de classificar e não de diagnosticar. O juízo de valor que teria o papel de contribuir para a tomada de decisão passa a ter uma função estática, classificando o objeto avaliado a partir de um padrão pré-determinado. Na prática pedagógica, em diversas áreas, faz-se uso da avaliação cobrando conteúdos aprendidos de formas mecânicas, sem muito significado para o aluno. Hoffmann (1993) enfatiza que geralmente os professores se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados. O processo de avaliação "[...] acaba sendo apenas uma instrumento para averiguação do que foi assimilado ou decorado pelos alunos ao final de um componente curricular" (ALVES *et al*, 2012, p. 5).

Luckesi (2008) alerta que a avaliação como função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui em um instrumento estático de todo o processo educativo. Para Vianna (2000), a avaliação não se concentra apenas na verificação do rendimento escolar, mas em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

Conforme Perrenoud (1999), a avaliação cria hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e a contratação. Na prática de avaliação da aprendizagem, os alunos não são classificados apenas na sala de aula, possuindo um efeito social: a avaliação cria a hierarquia so-

cial que consolida a sociedade contemporânea. Na concepção de Luckesi (2008), a avaliação de aprendizagem é definida como um ato amoroso no sentido de que a avaliação por si só é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, visando a transformação social.

A atuação do secretário executivo como docente aponta para a necessidade de superação de desafios relativos ao conhecimento pedagógico e à didática do ensino, no que diz respeito, principalmente, às práticas de avaliação da aprendizagem. Conforme Maia e Moraes (2007), o curso de bacharelado em Secretariado Executivo não está voltado para a prática docente, e este é o primeiro obstáculo encontrado por profissionais dessa área que almejam a carreira acadêmica.

O conhecimento e a experiência profissional não são suficientes para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da sua avaliação. A experiência profissional contribui para a transmissão dos conhecimentos práticos em Secretariado Executivo, mas precisa estar alinhada aos conhecimentos pedagógicos, buscando a preparação para a atuação docente. Com relação à necessidade de conhecimentos pedagógicos para o docente de Secretariado Executivo, Silva, Barros e Sousa (2010, p. 57) destacam que, embora a experiência profissional seja importante para a transmissão de conhecimentos adquiridos na prática, é necessária a existência de educadores da área com domínio dos saberes pedagógicos alinhados à vivência da profissão.

Gurgel e Leite (2006, p. 157) afirmam que "a formação é perspectivada como uma negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a instituição e em função da necessidade de relacionar os saberes e competências do docente". Podemos dizer que os professores buscam a formação como um caminho para manterem-se motivados à mudança e para garantir o seu desenvolvimento profissional, focalizando as práticas avaliativas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para Ciasca e Mendes (2009, p. 302), "[...] repensar novas práticas de se conceber a avaliação propicia a tomada de consciência de certas inadequações que se registram, desencadeando a busca de alternativas melhores [...]".

Conforme Alves *et al* (2012, p. 5) "[...], a adoção de uma nova sistemática de ensino e respeito ao educando como sujeito cognoscente por meio de um processo avaliativo considerando o aprendizado em sua plena totalidade torna qualitativo e eficaz o processo de ensino-aprendizagem". Redimensionar a prática de avaliação no ensino superior em Secretariado Executivo poderá contribuir para a concepção de novas práticas avaliativas, levando o docente a buscar o alinhamento entre os conhecimentos e a prática profissional e os conhecimentos pedagógicos.

3 Procedimentos metodológicos: os caminhos da investigação

Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa visando "[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão" (GASKEL, 2005, p. 68). Quanto à finalidade, essa investigação classifica-se como descritiva por buscar a "[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]" (GIL, 2006, p. 44). O campo de pesquisa foi composto por cursos de bacharelado em Secretariado Executivo de universidades brasileiras, com a participação de 20 (vinte) docentes universitários, considerando-se os seguintes critérios de seleção: a) ser docente de Secretariado Executivo atuante em Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira; b) atuar em curso de Secretariado Executivo na modalidade bacharelado e presencial; c) ser graduado em Secretariado Executivo; d) acessibilidade.

Para a coleta de informações, utilizamos como instrumento o questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2006), o questionário é um instrumento de pesquisa constituindo questões que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Com o intuito de manter em sigilo a identidade dos participantes, os docentes foram identificados, neste trabalho, por meio do termo "Docente" seguido de um número natural que representa a ordem de respostas aos questionários.

A análise dos dados foi feita em uma perspectiva qualitativa por meio da hermenêutica filosófica, entendida como filosofia da interpretação por meio de um processo de compreensão e inteligibilidade sobre o objeto investigado (PELAMER, 2006).

4 Resultados e discussões: vivências de docentes de secretariado em avaliação da aprendizagem na educação superior

Inicialmente, buscamos conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Dentre todos, 18 (dezoito) professores são do sexo feminino. Quanto à idade, 8 (oito) participantes possuem mais de 40 anos, 6 (seis) possuem idade entre 36 e 40 anos, 4 (quatro) possuem de 31 a 35 anos e 2 (dois) possuem de 25 a 30 anos. Com relação ao tempo de atuação docente, 2 (dois) docentes possuem de 1 a 3 anos de experiência, 6 (seis) possuem de 4 a 10 anos, 8 (oito) possuem de 11 a 15 anos e 4 (quatro) possuem de 16 a 20 anos. Trata-se de uma pesquisa de abrangência nacional, com a participação de docentes de diversas regiões brasileiras, distribuídas da seguinte forma: 11 (onze) professores da região Sul, 4 (quatro) da região Sudeste, 3 (três) da região Nordeste e 2 (dois) da região Norte.

Dando continuidade à análise, focalizamos a vivência dos docentes que atuam nos cursos superiores de Secretariado

ISBN: 978-85-8126-090-7

Executivo, no que se refere à avaliação da aprendizagem. O Quadro 1 apresenta uma síntese sobre a compreensão dos professores participantes em relação ao papel da avaliação de aprendizagem em sua atuação.

Quadro 1 – Síntese da compreensão dos docentes acerca da avaliação de aprendizagem.

Compreensão dos docentes acerca da avaliação de aprendizagem
Possibilita a percepção sobre os saberes que o estudante possui.
Compreensão das dimensões de aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos.
Possibilita aos docentes perceberem se está se fazendo entender para mediar o processo de aprendizagem do estudante.
Processo contínuo desenvolvido por meio de vários instrumentos ao longo das aulas.
Orienta o estudante em direção ao conhecimento almejado em relação aos conteúdos.
Verifica se os objetivos propostos no projeto pedagógico e nas disciplinas foram alcançados.
Proporciona a retomada de posicionamento do professor e do aluno em relação ao processo de aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas destacadas no Quadro 1 possibilitam o delineamento de algumas reflexões acerca da compreensão do papel da avaliação de aprendizagem na percepção dos docentes de Secretariado Executivo participantes dessa investigação. Observamos que existe uma preocupação com o conhecimento que o educando possui, visto que os docentes consideram a avaliação como uma ação capaz de apontar esses saberes. Fernandes e Viana (2009) alertam que a avaliação da aprendizagem deve levar em conta as diferentes situações em que a aprendizagem se apresenta, almejando a totalidade do indivíduo e proporcionando um ambiente propício ao seu crescimento. Entendemos que, para isso, faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios do educando.

Outro aspecto destacado é a percepção da aprendizagem do estudante em relação ao conteúdo ministrado. Os investi-

gados consideram a avaliação como um meio capaz de denotar se o professor está se fazendo entender, visando a mediação da aprendizagem do educando, a verificação do alcance dos objetivos propostos no projeto pedagógico e nas disciplinas. Essa percepção ratifica a consideração de Andriola e Andriola (2008) de que a avaliação da aprendizagem tem como função demarcar as aquisições e os modos de raciocínio dos educandos, de modo que o docente possa ajudá-lo a desenvolver-se e alcançar o máximo possível dos objetivos propostos no currículo.

Na visão dos professores, por meio da avaliação de aprendizagem o educador pode reaver o seu posicionamento em relação ao processo de aprendizagem do aluno. Essa opinião corrobora com Luckesi (2008) ao defender que a avaliação tem por fundamento básico o acolhimento de uma situação com o intuito de oferecer suporte de mudança. Dessa forma, o professor pode utilizar a avaliação para implementar mudanças no processo de ensino de modo que favoreça a construção de novos conhecimentos por parte do educando. Nessa perspectiva, os instrumentos utilizados deixam de focalizar o exame e transformam-se em um processo avaliativo que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (2006) diferencia exame e avaliação. Segundo o citado autor, o exame possui as seguintes características:

a) Operam com desempenho final: ao processo de exame não interessa como o respondente chegou a essa resposta, importa somente a resposta;
b) Os exames são pontuais: não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois;
c) Os exames são classificatórios: eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante;

ISBN: 978-85-8126-090-7

d) Os exames são seletivos ou excludentes: excluem uma grande parte dos educandos.

Por outro lado, as características da avaliação, conforme Luckesi (2006), são:

a) Opera com desempenhos provisórios: os desempenhos são sempre provisórios, nos quais cada resultado obtido serve de suporte para um passo mais à frente.
b) A avaliação é não pontual, diagnóstica e inclusiva: interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando;
c) Não interessa a aprovação ou reprovação: o que importa é a aprendizagem e, consequentemente, o crescimento do educando;
d) É inclusiva: não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

Os participantes compreendem a avaliação da aprendizagem como um processo constante que pode ser realizado por meio de diversos instrumentos e que orienta o aprendiz em direção à construção do conhecimento. Na compreensão de Luckesi (2005), a avaliação possibilita a obtenção de conhecimento sobre o que o educando aprendeu e o que não aprendeu, visando a reorientação do processo de aprendizagem de forma que o estudante possa superar suas dificuldades, na medida em que o importante é aprender.

Dando continuidade à pesquisa, buscamos conhecer o tipo de avaliação predominante na prática dos professores, classificando-as em diagnóstica, formativa e somativa. A Tabela 1 apresenta os resultados alcançados.

Tabela 1 – Tipo de avaliação de aprendizagem realizada pelos docentes.

Tipo de avaliação	(Nunca)	(Raramente)	(Frequentemente)	(Sempre)
Avaliação Diagnóstica	0%	0%	30%	70%
Avaliação Formativa	0%	0%	55%	45%
Avaliação Somativa	0%	5%	65%	30%

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Tabela 1 revela que a maioria dos professores que participaram da pesquisa realiza avaliação diagnóstica. Sobre esse aspecto, Luckesi (2005, p. 33) afirma:

> Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa.

Entretanto, devemos considerar que um percentual significativo dos docentes apontou que desenvolvem avaliação formativa e diagnóstica. Segundo Santos *et. al.* (2005), a avaliação formativa tem como objetivo averiguar se o que foi proposto pelo docente em relação aos conteúdos está sendo atingido no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. No que se refere à avaliação somativa, Santos *et. al* (2005) consideram que seu intuito é a atribuição de notas e conceitos para o estudante ser aprovado ou não, o que a aproxima à prática de exame ressaltada por Luckesi (2006).

Ao questionarmos os docentes sobre os instrumentos utilizados para avaliação, obtivemos as respostas apresentadas na Tabela 2.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 2 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes.

Afirmações	(Nunca)	(Raramente)	(Frequentemente)	(Sempre)
Prova discursiva dissertativa	0%	5%	80%	15%
Prova discursiva de pergunta curtas	5%	15%	65%	15%
Provas objetivas	10%	35%	50%	5%
Provas práticas	0%	10%	70%	20%
Provas orais	30%	35%	25%	10%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que a maioria dos participantes utiliza provas discursivas e práticas frequentemente. Tal resultado denota que os docentes buscam aplicar provas que envolvam a reflexão e a prática em relação aos assuntos estudados. Entretanto, não foram citadas outras formas de avaliação que ultrapassem a vivência da avaliação além da aplicação de provas. Dessa forma, os docentes indicaram que, no que se refere aos instrumentos, a prática avaliativa que prevalece tem como função a classificação do aluno, ou seja, a avaliação como exame que, segundo Luckesi (2006) caracteriza-se por focalizar o desempenho final, ser pontual, classificatório e excludente.

Diante do exposto, analisamos que embora os docentes de Secretariado Executivo que participaram da pesquisa tenham demonstrado uma compreensão abrangente acerca da função e da importância da avaliação da aprendizagem, na prática, as formas utilizadas para a sua concretização ainda apresentam lacunas no que se refere à utilização de instrumentos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem com foco no diagnóstico e na obtenção de subsídios para mudanças e para a tomada de decisões.

5 Considerações finais

A avaliação da aprendizagem é um dos desafios enfrentados por docentes universitários que não possuem formação pedagógica. Nessa investigação, focalizamos a vivência de docentes de Secretariado Executivo em relação ao tema, o que possibilitou algumas reflexões. Inicialmente, objetivamos conhecer a compreensão dos professores participantes sobre o papel da avaliação da aprendizagem. Observamos que os professores participantes percebem a avaliação da aprendizagem de forma ampla, destacando a importância do seu papel tanto para a aprendizagem do educando como para a sua atuação docente.

Foram destacados aspectos relacionados à importância dessa avaliação, tais como: oportunizar a percepção sobre os saberes que o aluno possui, compreender as dimensões de aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos ministrados, possibilitar aos docentes uma percepção acerca da sua capacidade de se fazer entender e de ser um mediador do processo de aprendizagem, orientar o estudante em direção à construção de conhecimentos. Os docentes consideram que a avaliação da aprendizagem contribui para a verificação do alcance dos objetivos e a retomada de posicionamento do professor e do aluno em relação ao processo de aprendizagem.

Ao buscarmos identificar o tipo de avaliação de aprendizagem e os instrumentos utilizados na prática avaliativa dos docentes, a pesquisa revelou predominância de avaliação diagnóstica, entretanto, os instrumentos utilizados pelos participantes são basicamente a prova do que remete a uma prática mais voltada para a verificação e não para a avaliação. Com relação à questão norteadora, a investigação denotou que os docentes possuem uma visão teórica adequada sobre o papel da avaliação da apren-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dizagem. No entanto, na prática, ainda existem algumas lacunas no que se refere aos instrumentos avaliativos.

Infere-se, portanto, que as vivências dos docentes de Secretariado Executivo em avaliação da aprendizagem são marcadas por desafios a serem superados, sendo necessária maior integração na práxis avaliativa, visando a superação das lacunas existentes em relação à utilização de maior diversidade de instrumentos avaliativos, de modo que se promova a concretização de avaliação diagnóstica capaz de contribuir significativamente para a construção de conhecimentos dos estudantes, para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e para a atuação docente voltada para a tomada de decisões.

Referências

ALVES, Liduína Lopes *et al*. Avaliação dos desafios relacionados às práticas docentes em instituições do ensino superior. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v.1, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.fcrs.edu.br/wp-content/.../2012/.../Revista-Expressão-Católica-01>. Acesso em: 31 jan. de 2015.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes. Avaliação da aprendizagem através de provas e rendimentos: aportes metodológicos. *In:* Congresso Internacional de Avaliação Educacional, 4., 2008, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: IMPRECE, 2008. p. 842-853. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/93.pdf>. Acesso em: 2 mai. de 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, *imagem e som*: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. *Estu-*

dos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 292-304, maio/ago. 2009. Disponível em: <<<<<<<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/ arquivos/1494/1494.pdf.> Acesso em: 1 fev. de 2015.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n.43, p. 305-318, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em 30 abr. de 2014.

FONSÊCA, Andréia Serra Azul da.; ; ALENCAR, Maristela Lage: NEVES, Sinara Mota. Desafios para uma formação permanente de professores: Aprender para saber e o saber para ensinar. *In:* Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 4., 2008, Fortaleza. *Anais*... Fortaleza: IMPRECE, 2008. úp. 113-129. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupo s/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/416.pdf>. Acesso em: 25 abr. de 2014.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.

GURGEL, Carmesina Ribeiro; LEITE, Raimundo Hélio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 145-168, out./dez. 2006. Disponível em: <<www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a09v1554.pdf>. Acesso em: 29 abr. de 2014.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação – mito e desafio:* uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1993.

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

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, F. L.; MORAES, P. E. S. O perfil do secretário executivo atuante como educador em instituições de Ensino Superior no município de Curitiba e Região Metropolitana. *Revista Facinter.* 2007. Disponível em: <http://www.facinter.br/revista/numero15/index. php?pag=artigosdeopiniao2>. Acesso em 19 jan. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 2006.

PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, C. R. *et al*. *Avaliação educacional:* um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; PILAR, Batista Lucio. *Modelo de pesquisa.* São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, Joelma Soares; BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; Sousa, Elaine Freitas de. Docência em Secretariado Executivo: a valoração da experiência extraclasse. *Revista Expectativa.* v. 9, n. 1, p. 43-60, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional:* teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Obras Escolhidas*: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

A CONSTRUÇÃO DE UM PROFISSIONAL ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

BELIZARIO, Italine Maria Lima de Oliveira
Fisioterapeuta, Mestranda em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, Bolsista da Funcap. E-mail: Italine@live.com

PINTO, Francisco Ricardo Miranda
Pedagogo, Bacharel em Letras, Mestrando em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza. E-mail: ricardo-miranda1629@hotmail.com

BRAGA, Alexandre Pinheiro
Farmacêutico, Mestrando em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza.
E-mail: yorgovitch@bol.com.br

CATRIB, Ana Maria Fintenele
Pedagoga, Especialista em Administração Universitária e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.
E-mail: catrib@unifor.br

RESUMO

O ensino educacional, na formação superior dos estudantes do curso de Fisioterapia, consiste em um momento de aprendizagem em que o acadêmico, mediante trabalho orientado, toma contato com a realidade do campo de atuação profissional. O presente artigo buscou analisar o bom aproveitamento de disciplinas práticas desde o início do curso, bem como a colaboração de cada disciplina prática para a motivação e construção do profissional. A pesquisa considerou que são de relevância ímpar a segurança individual, a visão do ser humano em sua totalidade pelo profissional, a necessidade de profissionalização e o ingresso no mercado de trabalho. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com cinco acadêmicos do curso de Fisioterapia e cinco fisioterapeutas recém-formados, independente do sexo e idade, no período de maio de 2014. Aplicou-se uma entrevista com sete perguntas norteadoras, abordando as experiências sobre seu desempenho, sua percepção sobre a profissão de fisioterapeuta e

ISBN: 978-85-8126-090-7

inserção no mercado de trabalho. Os resultados mostram que o aluno, enquanto aprendiz, será o verdadeiro condutor desse caminho de descobertas e desafios. É notória a conscientização de que o ensino acadêmico proporciona os passos iniciais para a carreira profissional e que o fisioterapeuta é responsável por seu papel no mercado. Destacamos a diversidade de dons presentes nesses sujeitos que, enquanto alunos e profissionais, estão a descobrir as novidades dessa nova Fisioterapia que nasce a cada dia.

Palavras-chave: Educação. Qualificação. Fisioterapia.

ABSTRACT

The educacional school in the higher education in Physioterapy is a moment of learning in which the college student, through guided work, makes contact with the reality of professional area. This arcticle searched to analyze the proper use of practical classes since the beginning of the course and the collaboration of each class to the motivation and construction of the professional as well. The survey found out that those classes are of unique relevance to individual security, to the vision of the human being in its entirety by the professional, to the need of professionalization and the entrance in the labor market. A qualitative study was made with five Physioterapy students and five recently graduated Physioterapists, regardless of sex and age, during May 2014. An interview was applied with seven guiding questions about their performance experiences, their perception about the physioterapist profession and the insertion in the labor market. The results show that the students, as learners, will be the real drivers in this path of discovery and chalenges. It's easy to see the awareness that the college teaching provides the initial steps to the professional career and the physioterapists are responsible for their role in the market. We highlight the diversity of gifts in these individuals that as students and professionals are discovering the news from this new Physioterapy that's born every day.

Keywords: Education. Qualification. Physiotherapy.

1 Introdução

A Fisioterapia, em sua missão e formação acadêmica, possui em suas diretrizes curriculares diversos pontos voltados para o crescimento ético e humanístico do profissional. É exigida cada vez mais destes a atualização e contextualização sobre a realidade em que atuam (SALMÓRIA, 2008). A educação está se renovando a cada dia, e a visão tecnicista, os paradigmas da objetividade e da neutralidade estão sendo colocados de lado. (REBELLATO; DIAS, 2005)

Tendo em vista a ementa das disciplinas de Estágio Supervisionado em Fisioterapia da universidade proposta ao estudo, compreende-se que o ensino educacional, na formação superior dos estudantes do curso de Fisioterapia, consiste em um momento de aprendizagem em que o acadêmico, mediante trabalho orientado, toma contato com a realidade do campo de atuação profissional, em disciplinas de estágio supervisionado ambulatorial e hospitalar, ou seja, tanto em seus aspectos práticos quanto nos teóricos, na finalização de um ciclo de conteúdos e atividades paralelas ou diretamente relacionadas ao atendimento, com a elaboração do diagnóstico físico e funcional, eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação.

O estudo na Fisioterapia deve preparar o aluno para o correto diagnóstico e escolha dos procedimentos fisioterapêuticos para cada situação em particular. Essa pesquisa analisou a forma com que esses alunos relacionam o conteúdo apreendido em suas disciplinas e as aplicam em disciplinas de estágio. Faz uma abordagem sobre a visão dos alunos e concludentes sobre esses temas.

A capacidade, destacada por Pereira (2007), de dialogar com as disciplinas do curso, juntamente aos novos métodos da Fisioterapia e com a formação ética e humanística promovida

ISBN: 978-85-8126-090-7

pela universidade foi um dos objetos principais desse estudo. Analisou, pela importância oferecida por Ruiz, Takao e Fernandes (2008), o bom aproveitamento de disciplinas práticas desde o início do curso, bem como a colaboração de cada disciplina prática para a motivação e construção do profissional.

A pesquisa considerou que são de relevância ímpar a segurança individual do aluno tanto no aprendizado que se dá durante as disciplinas curriculares, teórico-práticas, as quais fornecem conteúdo direto à execução de técnicas no futuro paciente, quanto à capacidade de aplicação do conteúdo durante os estágios supervisionados, que consiste de fato na manipulação de pessoas com patologias diferentes, os chamados pacientes. Salles Filho (2009) acrescenta que no conhecimento profissional trabalha-se com o senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, entre outros inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, alunos e demais usuários dos serviços de assistência à saúde em seus diversos níveis.

Como afirma Gaiad e Sant'Ana (2005), se fez necessário apontar as reais necessidades dos egressos para o aprimoramento dos métodos de ensino e aprendizado. Atividade a ser realizada principalmente pelos alunos, que devem buscar recursos para desenvolver-se profissionalmente. Respondeu aos seguintes questionamentos: "Qual é a principal queixa dos alunos na hora de evoluir pacientes?", "O que faz o aluno tomar decisões que envolvem a interdisciplinaridade em saúde?", "Os alunos conhecem os elementos epistemológicos?", "O que eles estão pensando sobre sua profissão?", "O que os alunos estão fazendo para aprimorar sua formação?". Após essa pesquisa, acredita-se que alguns caminhos foram melhor elucidados e seguidos na academia

2 Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1996), esse tipo de estudo se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando 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 não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A amostra foi constituída por cinco acadêmicos concludentes regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Fisioterapia no ano de 2014 e cinco fisioterapeutas que estão no primeiro ano de atuação da profissão, tendo concluído o curso de graduação no ano de 2013; todos foram/são alunos da instituição de ensino superior que fornece curso de graduação em Fisioterapia no Ceará, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), que está localizada na Av. Washington Soares Nº 1321 – Bairro: Edson Queiroz, CEP: 60811-905. A escolha da instituição deveu-se à maior representatividade em aspectos múltiplos considerados pelo Guia dos Estudantes nos últimos anos. Considerou-se irrelevante, nesta pesquisa, o sexo e a idade dos entrevistados. A seleção dos sujeitos ocorreu de forma aleatória, através de convites informais feitos nos meses de março a maio de 2014. Por se tratar de um método qualitativo, não necessitou um cabedal extenso de relatos.

Na realização dessa pesquisa, obedeceu-se à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012), que regulamenta os aspectos ético-legais da pesquisa em seres humanos, mediante aprovação do Comitê de Ética. Sendo preservados os preceitos bioéticos fundamentais de respeito ao indivíduo, da autonomia, da benevolência e da justiça. Os participantes foram esclarecidos

ISBN: 978-85-8126-090-7

sobre os objetivos da pesquisa, bem como de seus direitos a serem resguardados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após consentimento verbal, o termo de consentimento foi assinado, constituindo-se condição essencial para participar do estudo.

A técnica de coleta de dados utilizada foi por meio de entrevista com questões estruturadas e semiestruturadas sobre o tema de estudo. Foi dividido em um bloco de sete perguntas abertas. Eram investigadas algumas situações específicas da graduação, sempre dando ênfase à autoanálise e à opinião dos sujeitos da pesquisa. As perguntas foram:

1. "O que é Fisioterapia para você?"
2. "Na situação de concludente do curso de Fisioterapia, como você se sente no ato de intervir?"
3. "Quais são as suas habilidades, diante das mais variadas vertentes que a profissão oferece, para decidir sobre a avaliação e a conduta fisioterapêutica a serem utilizadas nas diversas patologias?"
4. "Quais os itens que você considera relevantes para a elaboração do plano de tratamento?"
5. "Como tem sido sua experiência ao evoluir pacientes?"
6. "O conhecimento acadêmico, nas mais diversas áreas que a Fisioterapia oferece, permite a você uma visão do ser humano em sua totalidade?"
7. "Você está realizando ou realizou atividades interdisciplinares na sua graduação em Fisioterapia?"

As entrevistas foram coletadas por meio de um gravador Mp3 player, de 2GB de memória, da marca LG; sendo nomeados por uma letra do alfabeto por ordem de coleta, como forma de

preservar a integridade moral e física dos entrevistados. Foram transcritas e, em seguida, todos os dados foram analisados conforme os passos para a operacionalização da proposta de Minayo (1996), que se dividem em: ordenação de dados por um mapeamento de tudo que foi obtido no trabalho de campo, a classificação dos dados, que é constituída a partir de um questionamento feito sobre eles, com embasamento teórico e uma análise final em que os dados e os referenciais teóricos da pesquisa são articulados, respondendo aos objetivos desta.

No que envolveu os riscos e desconfortos da pesquisa, destacou-se o receio de se expor ou descrever o nível de capacidade de rendimento adquiridos durante a graduação. Em contrapartida, os benefícios da pesquisa associaram-se na identificação de desafios a serem superados na formação dos alunos.

3 Resultados e discussões

A formação dos fisioterapeutas é importante para o aprendizado enquanto aluno e futuro profissional, construindo, consequentemente, o fisioterapeuta por vocação. Também requer uma vasta conscientização ética e humanística, que são imprescindíveis ao bom cumprimento do exercício profissional. (MACHADO, 2007) Como observado na percepção do valor e do significado que representa a Fisioterapia: "[...] hoje em dia eu tenho uma visão muito ampla de que a Fisioterapia não se restringe apenas a essa questão de reabilitação, ela também vai trabalhar com os níveis de prevenção e vai trabalhar também com a promoção de saúde." (Acd. D)

Percebemos ainda que a realidade de cuidar da forma meramente patológica vem sendo modificada, e no que se refere às diversas esferas do ser humano, vêm sendo refeitas no sentido da

ISBN: 978-85-8126-090-7

execução profissional (LUCAS, 2005): "Pra mim, Fisioterapia envolve a qualidade de vida dos pacientes! Em muitos casos, a gente devolve a vida ao paciente... no sentido da vida que realmente interessa a ele, não basta apenas tá viva, mas ela precisa ter qualidade de vida; ela precisa gostar de estar vivendo! Eu acho que a Fisioterapia devolve ao paciente esse gosto pela vida!" (Acd. C)

Analisar a formação destes fisioterapeutas é colocar o saber em balanças onde serão medidas a utilização e produção do conhecimento (MORIN, 2001). "A Universidade me ofereceu vários campos de estágios, várias oportunidades... e devido a isso eu me sinto seguro relacionado a certas especialidades, por ter passado uma vasta quantidade de pacientes em relação às patologias, principalmente relacionada à parte de trauma e respiratória. Eu tenho uma certa segurança sim, em poder intervir e saber o ato da hora de atuar e parar... e a hora que deve mudar a questão do tratamento." (Acd. B)

É de extrema importância analisar a integração do saber nas tarefas profissionais. Discutindo uma epistemologia da iniciação profissional (TARDIF, 2000), temos: "Durante a graduação nós fomos bem estimulados, podíamos contar com professores que nos ensinavam não só a técnica, mas com experiências de vida... Assim, hoje formada, tento lembrar sempre dos meus exemplos da academia e na segurança de tudo o que aprendi! Sinto-me segura e consigo executar um bom atendimento." (Fisioterapeuta G)

Considera também relevante para a formação dos acadêmicos a compreensão dos conteúdos, o uso dos diversos recursos pedagógicos, a busca por uma formação extracurricular no universo em que a tecnologia oferece ao conhecimento e a capacidade de relacionamento interpessoal, que deve ser bem aproveitada (SUBTIL *et al*, 2011). Podemos identificar essa ideia no trecho:

"Tem vezes em que surgem dúvidas! Mas a gente corre atrás, tenta dar um jeitinho, tira as dúvidas... com o acesso cada vez mais rápido às informações através da internet... a gente consegue se sair diante da patologia desconhecida! E também existe a troca de experiência com um ou outro colega... tira uma dúvida rápida, e acaba sempre dando certo!" (Fisioterapeuta I)

Barreto (2004) comenta que o uso das novas metodologias de aprendizado nos leva a outras estratégias nas quais o desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos tendem a gerar novos meios para o aprendizado. É possível perceber essa interação na fala seguinte: "Com o que foi visto durante a graduação e com cursos de extensão e de formação que tenho, adquiri uma boa quantidade de métodos de avaliação e tratamento em diversas áreas da Fisioterapia. Acredito que um bom profissional deve estar sempre se reciclando, lendo e pesquisando para se atualizar e proporcionar o melhor aos seus pacientes, além do que essas atitudes valorizam a profissão." (Fisioterapeuta J)

A autoanálise dos alunos sobre os primeiros atendimentos, primeiros pacientes, qualificação e iniciação profissional (WACHELKE, 2005) é percebida entre os entrevistados nesta pesquisa quando comentam sobre a segurança ao intervir: "nos primeiros momentos... nos primeiros contatos com o paciente, ainda tem um certo receio, por não conhecer direito a patologia, a pessoa com quem eu vou estar lidando, mas atualmente eu me sinto segura em relação a intervir!" (Acd. D) Bem como relata a importância dos diversos estágios no decorrer do curso para essa capacitação profissional: "...acho que até por ter passado por diversas situações difíceis ao longo do curso e dos estágios, acabei aprendendo a assumir uma postura mais segura!" (Acd. C).

Segundo Rodrigues e Reis (2009), a formatação do ensino deve ser construída pela reflexão sobre a realidade e inovação

ISBN: 978-85-8126-090-7

educacional. A profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério, que se observa ainda quanto à dependência a modelos que os aprendizes têm diante dos mestres de ensino: "Cada semestre a gente tem professores que gostam de trabalhar de certos jeitos... e às vezes um professor gosta de intervir de uma certa forma e outro professor gosta de intervir de outra, por isso, às vezes a gente se sente na obrigação de desenvolver todos os conhecimentos para intervir no paciente de uma forma que determinado professor possa gostar. A gente fica tentando captar como o professor ensina, e tenta reproduzir tudo, pois sabemos que dará certo!" (Acd. E).

Os conhecimentos técnicos e a consulta de pesquisas anteriores também precisam ser coadjuvantes do raciocínio adequado para o caso a ser estudado e da avaliação criteriosa do paciente (FILIPPIN; WAGNER, 2008), como citado pelo entrevistado: "Quando inicio um tratamento, tenho como objetivo final deixar o meu paciente livre do que está lhe incomodando. Para isso estudo, pesquiso, leio, enfim, faço o que for necessário para que o meu plano de tratamento seja bem-sucedido. (Fisioterapeuta J) Ou dessa forma: "Como é na avaliação que a gente descobre as queixas principais do paciente... saber o trabalho, o que ele faz! Avaliação não é só aquele momento de perguntar o nome e saber o que aconteceu. Não! A gente deve ir na história, não só de dias ou semanas atrás, mas às vezes de meses... Saber escutar o paciente, isso dará uma verdadeira avaliação, para que o tratamento aconteça com bastante efetividade." (Fisioterapeuta H)

O conhecimento da situação da saúde da população que se atende é de fundamental importância (TRELHA *et al*, 2008) tendo visão do ser humano em sua totalidade: "Eu aprendi muito a

trabalhar dentro do conceito biopsicossocial! Então eu não enxergo o paciente como uma patologia, mas todo o contexto em que ele está inserido, desde seu ambiente familiar, socioeconômico e o psicológico mesmo!"(Acd. D) Completando o raciocínio da vivência acadêmica: "Sempre fomos estimulados a ver o paciente não só como uma parte do corpo que tá sem função! Mas ver o paciente de forma global! Assim, já está condicionado no meio de nós essa visão de forma total e completa do homem." (Fisioterapeuta G)

Referente à sensibilidade em atuar de forma global, a necessidade de saber diferenciar quando a evolução não estiver sendo coerente por conta do tratamento escolhido ou por demanda psicossomática que envolve a vida pessoal do paciente: "Para se montar um protocolo, fazer uma avaliação corretamente e saber o grau de rendimento, aproveitamento que teremos... temos que saber direitinho, além da causa da patologia, o que trouxe ele aqui... Como ocorreu e como estão os outros níveis de sua vida... desde o financeiro! Pois às vezes, no caso dos atletas profissionais, que tenho mais contato, eles ficam muito estressados quando têm alguma lesão por conta de terem aquele esporte como sustento da família, o que às vezes compromete o tratamento exatamente pela sobrecarga emocional deles, neles mesmos! O que vem reforçar que devemos ver o paciente como um ser completo, que tem profissão, custos, família e que ainda está debilitado!" (Fisioterapeuta I)

Segundo as definições sobre a avaliação de pacientes feitas por Marques e Peccin (2005), a tendência é de que os fisioterapeutas passem por tomadas de decisões cada vez mais complexas devido ao arsenal de opções terapêuticas: "Vendo os pacientes, suas patologias, é que conseguimos saber o que vamos utilizar para que o melhor tratamento seja efetuado! Qual é a melhor conduta pra ser utilizada!" (Fisioterapeuta I) Os alunos ressal-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tam que a HDA é uma fonte de conhecimentos sobre o paciente. É de grande importância analisar as funções e disfunções, objetivos, planos de tratamento e a reavaliação (O'SULLIVAN; SCHMITZ, 1983). As informações mais relevantes contidas na avaliação podem ser chaves para o tratamento adequado. Percebemos a necessidade de uma avaliação contínua para a boa condução do paciente. Será comum para os próximos anos uma Fisioterapia que conheça a vida dos seus pacientes; que saiba conduzi-los para seus objetivos e necessidades. Sendo embasado nos conteúdos apreendidos nas grades curriculares: "A HDA é a base de muita coisa! Porque a partir dali você fica conhecendo o mecanismo da lesão e você pode traçar um plano de tratamento mais eficaz... Porém, é necessário saber também quais são as expectativas daquele paciente quanto à reabilitação dele, se ele vai precisar daquela reabilitação para voltar a um esporte, ou para voltar a sua profissão... também é necessário saber a atuação do paciente fora dali" (Acd. D)

Os acadêmicos e profissionais de Fisioterapia, sujeitos dessa pesquisa, são os construtores desse ensino que se renova a cada dia. Ao longo dos anos, percebe-se que, com o crescimento dessa ciência, dos seus campos de atuação, dos recursos e das diversas responsabilidades, os alunos estão cada dia mais sendo cobrados quando inseridos no mercado de trabalho, conforme afirma Rebellato e Dias (2005) e percebido no trecho: "O aprendizado da gente é diário! Na faculdade a gente vê a base de tudo, óbvio! Mas a gente tem que estar sempre estudando, se atualizando... indo em busca desses cursos extras!"(Fisioterapeuta H); ou ainda realçando a visão generalista, onde o profissional recém-formado sai da graduação com uma visão global e é chamado pelo mercado de trabalho a aprofundar-se em alguma área que o estudo acadêmico ofereceu: "Eu acho que todo mun-

do deveria fazer algo a mais, pois na faculdade temos uma visão boa de tudo, mas reconheço que muito ampla! Então, saber fechar conhecimentos naquilo que é a aptidão pessoal, crescemos de forma profissional... e torna-se algo espontâneo e prazeroso!" (Fisioterapeuta I). Visão essa importantíssima para se engajar e permanecer no mercado de trabalho.

Destacamos a importância da especialização enquanto facilitadora de conhecimento e aplicação deste. Os alunos entrevistados apoiaram a importância de uma visão geral proporcionada pelo ensino da academia. Essa pesquisa deseja apontar para um novo horizonte na Fisioterapia enquanto ciência da saúde humana. Os campos de especialização são inúmeros e, por este motivo, podem cruzar os caminhos a todo instante. A especialização precisa estar interligada para que não haja um fechamento em nenhuma de suas disciplinas.

Outro ponto a ser destacado nos sujeitos dessa pesquisa é a importância dada a uma luta pessoal por qualificação, por experiências e pela busca do conhecimento em sentido amplo. O aluno, enquanto aprendiz, será o verdadeiro condutor desse caminho de descobertas e desafios. É notória a conscientização de que o ensino acadêmico proporciona os passos iniciais para a carreira profissional e o fisioterapeuta é responsável por seu papel no mercado.

4 Considerações finais

O bom uso dos resultados das pesquisas em educação nos cursos da saúde permitirá uma melhoria crescente na formação dos profissionais. É relevante considerar este momento específico em que as ações pedagógicas para a área da saúde se aprimoram e buscam um questionamento constante de seus parâmetros.

ISBN: 978-85-8126-090-7

As revisões nos mostram que é necessária a construção de um ensino que desenvolva o fisioterapeuta para as necessidades do mundo atual. O profissional já acompanha a necessidade dos pacientes que buscam por um atendimento multidisciplinar. É necessária uma Fisioterapia mais humana e personalizada.

A leitura desses dados provoca uma reflexão sobre os métodos utilizados no ensino e os passos da história evolutiva da educação nas ciências da saúde. É importante incluir novas tecnologias para a comunicação que facilitem o bom andamento dos alunos e profissionais. Isso demarca a grande necessidade de atualização do conhecimento pela qual passam nossos profissionais.

As novas práticas educacionais irão corroborar uma formação em saúde multidisciplinar e serão capazes de demonstrar resultados ao magistério e ao mercado de trabalho.

Referências

BARRETO, R. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. *Educação Social*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1881-1201, set-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br /pdf/es/v25n89/22617.pdf>. Acesso em: 8 set 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p.59.

FILIPPIN, L. I.; WAGNER, M. B. Fisioterapia Baseada em Evidência: Uma Nova Perspectiva. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 432-433, set-out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v12n5/a14v12n5.pdf>. Acesso em: 20 fev 2015.

LUCAS, R. W. C. Fisioterapia: Denominação Inadequada para uma Atuação Profissional Moderna. *Conhecimento Interativo*,

São José dos Pinhais, v. 1, n. 1, p. 89-97, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/10932/material/ Artigo_Fisioterapia%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20inadequada%20para%20uma%20atua%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20moderna.pdf>. Acesso em: 20 fev 2012.

MACHADO, D. *et al*. A Formação Ética do Fisioterapeuta. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 20, n. 3, p. 101-105, 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/ RFM?dd1=1601&dd99=view>. Acesso em 20 ago 2011.

MARQUES, A. P.; PECCIN, M. S. Pesquisa em Fisioterapia: A Prática Baseada em Evidências e Modelos de Estudos. *Fisioterapia e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 46-48, 2005. Disponível em: <http://www.fm.usp.br/fofito/fisio/pessoal/amelia/artigos/pesquisa.pdf> . Acesso em: 20 ago 2014.

MINAYO M. C. S. (Org). *Pesquisa Social:* Teoria, Método e Criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

O'SULLIVAN, S. B.; SCHMITZ, T. J. *Fisioterapia:* Avaliação e Treinamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Manole, 1983. p. 8-15.

PEREIRA, S. E. Contribuições para um Planejamento Educacional em Ciências da Saúde com Estratégias Inovadoras de Ensino-Aprendizagem. *Comunicação em Ciências da Saúde*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 33-44, 2007. Disponível em: <http://www.fepecs.edu.br/revista/Vol18_ 1art04.pdf>. Acesso em: 25 ago 2014.

REBELLATO, C.; DIAS, I. A. Formação do Fisioterapeuta Docente: Aspectos de Formação na Contemporaneidade. *In:* Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil., 2., 2005, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2005 p. 13-15. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/saude/msau23.pdf> Acesso em: 15 ago 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RODRIGUES, R. M.; REIS, C. S. Formação Pedagógica na Visão de Docentes da Graduação da Área da Saúde no Brasil. *Revista Enfermería Herediana*, Lima, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2009. Disponível em: <http://www.upch.edu.pe/faenf/revfae/ART1_RODRIGUEZ.pdf>. Acesso em: 20 set 2014.

RUIZ, C.; TAKAO; S. R., Fernandes L. F. R. A Percepção dos Alunos do Curso de Fisioterapia em Relação à Disciplina de Atividade Prática Assistida da Universidade de Uberaba, MG. *Revista Triângulo*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 34-50, jul-dez, 2008. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/46/69> . Acesso em: 25 jul 2015.

SALLES FILHO, N. A. Paulo Freire e Educação para Paz: O Mesmo Sentido. *In:* Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. *Anais*... Curitiba: PUCPR p. 10279-10292, Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/artigos/2936_1413artigos.pdf>. Acesso em: 20 ago 2015.

SALMÓRIA, J. G.; CAMARGO, W. A. Uma Aproximação dos Signos – Fisioterapia e Saúde – Aos Aspectos Humanos e Sociais. *Revista Saúde*, v. 17, n. 1, p. 73-84, 2008.

SUBTIL, M. M. L. et at. O Relacionamento Interpessoal e a Adesão na Fisioterapia. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 24, n. 4, p. 745-753, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-51502011000400020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr 2014.

TRELHA, C. S. *et al*. O Fisioterapeuta no Programa de Saúde da Família em Londrina (PR). *Revista Espaço para Saúde*, Londrina, v. 8, n. 2, p. 20-25, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude/v8n2/Art%203%20_v8%20n2_.pdf> Acesso em: 20 ago 2014.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da

Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02. pdf>. Acesso em: 20 ago 2014.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. *Ementa das Disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Fisioterapia da Universidade de Fortaleza*. Centro de Ciências da Saúde. 2015. Disponível em: < http://uolv-06.unifor.br/oul/pages/academico/graduacao/novoSite/ detalheCursoPL.jsp?p_cd_curso=32&p_tipo_pagina=-grad>. Acesso em: 30 jul 2015.

WACHELKE, J. F. R. Botomé, S. P. Comportamentos de Estudo Realizados por Estudantes para Preparar-se para Provas de Desempenho Acadêmico. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 143-153, jul./dez. 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

OLHARES DISCENTES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA IES PÚBLICA DE FORTALEZA – CEARÁ

CARVALHO, Wirla Risany Lima
Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da FACED (UFC), Especialista em Docência do Ensino Superior (UFRJ) e em Psicopedagogia (UFC), Graduada em Ciências Contábeis (UFC) e Graduanda em Pedagogia (ESTÁCIO). Bolsista CAPES/Demanda Social. E-mail: wirlar@gmail.com

LEITE, Raimundo Hélio
Doutor em Educação Brasileira (UFC), Livre Docente (UFC), Bacharel em Matemática (UFC), Mestre em Medidas e Avaliação Educacional pela "Florida State University" (in USA), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (FACED/UFC), Ex-Reitor da UFC. Ex-Coordenador do Programa de Avaliação da Educação no Nordeste Brasileiro (EDURURAL), Ex-Secretário Adjunto da Secretaria de Ensino Superior do MEC/BRASIL. E-mail: rhleite@terra.com.br

TROMPIERI FILHO, Nicolino
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado II do Departamento de Fundamentos da Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC. E-mail: trompieri@hotmail.com

RESUMO

Apresentamos o resultado da aplicação do modelo de análise fatorial nos dados da dissertação apresentada por Carvalho (2012), que versa sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma Instituição de Ensino Superior da rede pública de Fortaleza, Ceará. O corpo teórico condensa conhecimentos acerca do ensino superior e da avaliação do ensino-aprendizagem como componente do ato pedagógico, destacando as percepções de Demo (2008), Hadji (2001), Libâneo (1994), Perrenoud (1999) e Zabalza (2004). Foram extraídos quatro fatores com índices de validade e confiabilidade das escalas: Alfa de Cronbach (0,707), KMO (0,830), aceitável significância (0,000) e com variância explicada em 60% (60,645). Os fatores intervenientes no estudo são positivamente satisfatórios em relações entre: a) qualidade do ensino e a

satisfação com o curso de Pedagogia; b) currículo, envolvimento docente e avaliação da aprendizagem; e c) infraestrutura do curso e rendimento global. No entanto, como fator principal, apresenta-se a invariabilidade dos instrumentos de avaliação nas disciplinas do curso, demonstrando que alguns docentes ainda executam apenas um tipo de instrumento avaliativo em suas disciplinas, embora constatemos que existe neste curso a execução de diversos tipos de instrumentos avaliativos. O estudo conclui que o curso de Pedagogia da IES pública pesquisada tem sua qualidade reconhecida por seus alunos e atesta que está intrinsecamente relacionada à qualidade do ensino, ao envolvimento docente e à prática avaliativa. Sugerimos mais investimentos na qualificação docente, no tocante à avaliação da aprendizagem, a fim de melhorias nos índices de satisfação com o curso.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Docência no Ensino Superior. Pedagogia.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

Present the results of the application of factor analysis model in the dissertation data presented by Carvalho (2012), which deals with the assessment of learning in day and night Pedagogy course in a Higher Education Institution from public educacional system of Fortaleza, Ceará. The theoretical body condenses knowledge about higher education and the assessment of teaching and learning as the educational component act, highlighting the perceptions of Demo (2008), Hadji (2001), Libâneo (1994), Perrenoud (1999) e Zabalza (2004). They were extracted four factors with indices of validity and reliability of scales: Cronbach's Alpha (0,707), KMO (0,830), acceptable significance (0,000) and explained variance by 60% (60,645). The factors involved in the study are positively satisfactory in relations between: a) the quality of education and satisfaction with the Faculty of Education; b) curriculum, teacher involvement and evaluation of learning; and c) infrastructure of the course and overall income. However, as the main factor, it shows the invariance of assessment tools in course subjects, demonstrating that some teachers still perform only one type of assessment tool in their disciplines, although we are finding this course to make various types of instruments evaluative. The study concludes that the Faculty of Pedagogy of Public Higher Education searched has its quality recognized by his students and attests that is intrinsically related to the quality of teaching, the teacher involvement and evaluation practice. We encourage more investment in teacher qualification, regarding the evaluation of learning in order to improvements in levels of satisfaction with the course.

Keywords: Learning Evaluation. Teaching in Higher Education. Pedagogy.

1 Introdução

A avaliação do ensino-aprendizagem como componente do ato pedagógico necessita de envolvimento docente para uma prática avaliativa consistente e eficiente, a fim de qualificar o ensino superior e, por conseguinte, a valorização dos cursos e a qualificação destes também pelos discentes que o fazem, ademais quando se trata das licenciaturas. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008; HADJI, 2001; LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1999).

O Ensino Superior enfrenta muitos desafios à sua qualificação, tanto de ordem discente quanto docente. Portanto, faz-se necessário estudo e compreensão para que as estratégias didáticas sejam mais motivadoras e as avaliações da aprendizagem possam realmente contribuir com seu objetivo de ação efetiva a favor de uma aprendizagem significativa. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008; HADJI, 2001; LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1999; ZABALZA, 2004)

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é apresentar fatores que expliquem a relação entre a avaliação do ensino-aprendizagem e a qualificação do curso de Pedagogia de uma IES pública do município de Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil.

2 Qualificação do ensino superior e a avaliação da aprendizagem

Carvalho e Viana (2010; 2010a, 2011) advogam que o corpo discente do Ensino Superior, por passar por intensas transformações e cobranças na atualidade, diante do contexto de ter que gerenciar seu tempo entre o meio acadêmico, pessoal e profissional, acaba por modificar seus ritmos e objetivos, focando mais e necessitando de maior qualidade no ensino que forneça subsídios eficientes à sua formação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2.1 Qualificação no Ensino Superior

O cenário nacional a respeito do Ensino Superior demonstra uma corrida por abertura de cursos, principalmente na rede de ensino privada. Fato este que suscita questionamento imediato: "Como anda a qualidade desses cursos?" Avaliar a qualidade de cursos do Ensino Superior demanda várias peculiaridades, principalmente, a do ensino. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008; ZABALZA, 2004).

Nessa perspectiva, perguntamo-nos sobre a relação entre essa qualidade do curso e a avaliação do ensino-aprendizagem aplicada nessas IES públicas e privadas.

Demo (2008) apresenta os riscos de evasão discente quando aborda o impacto dos encurtamentos de cargas horárias e cursos, abertura de cursos sem qualificação, didática docente deficiente e a repercussão de tudo isso nas avaliações do ensino-aprendizagem.

O autor supracitado afirma também que os cursos superiores, principalmente os noturnos, deveriam ser mais qualificados, com infraestruturas adequadas, com recursos materiais e humanos. Destaca especialmente necessidade de cuidado no tocante à estrutura pedagógica idealizada (projeto político pedagógico e currículo) e realizada (didática e avaliação do ensino-aprendizagem), a fim de evitar as desistências e o descrédito pelo campo acadêmico (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008; ZABALZA, 2004).

Diante do exposto, Carvalho (2012), Demo (2008), Hadji (2001), Libâneo (1994), Perrenoud (1999) e Zabalza (2004) destacam que o envolvimento docente é de extrema importância, já que é por meio deste que as peculiaridades pedagógicas entram em ação, desde a idealização do PPP até a aplicação da avaliação do ensino-aprendizagem e seu *feedback* em sala de aula.

2.2 Avaliação do ensino-aprendizagem como componente do ato pedagógico

A avaliação do ensino-aprendizagem deve ser vista não como um ato isolado dentro do contexto educativo, mas como componente do ato pedagógico, desenvolvendo este e retroalimentando-o com as devidas reflexões e tomadas de decisões pedagógicas, visando a melhoria na aprendizagem significativa do sujeito aprendente. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008; HADJI, 2001; LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1999)

Para Carvalho (2012) e Demo (2008), a inobservância desse pressuposto acima acarreta uma postura instrucionista com variáveis que a implicam, como: práticas autoritárias e reprovativas, mitos e atitudes arbitrárias, resistências à mudança na mediação pedagógica e, por fim, despreparo para variabilidade didática.

Para evitar essa postura instrucionista, faz-se necessário investir na formação docente, especialmente no tocante à avaliação educacional, uma vez que o rendimento acadêmico impacta sobremaneira na permanência do desejo motivacional do sujeito aprendente por seu curso.

Dessa forma, entendemos que a motivação necessária para qualificação dos cursos, principalmente os de licenciatura, passam pela responsabilização de todos os atores educacionais, sobretudo pelo professor em sala de aula. Urge, pois, que os docentes estejam cada vez mais preparados pedagogicamente para que se aplique uma postura participativa – promovente de uma educação integral e aprendizagem significativa – ao invés de instrucionista.

3 Percurso metodológico

Nesse tópico apresentamos o caminho que fizemos, dentro de uma abordagem quantitativa, utilizando o modelo de análise

ISBN: 978-85-8126-090-7

fatorial, a fim de encontrar novos resultados para uma pesquisa que a autora aplicou em 2012 apenas com estatística descritiva.

Nesse contexto, os dados de estudo da dissertação da pesquisadora, no ano de 2012, foram escolhidos hoje para uma abordagem exploratória, buscando outros resultados por meio da análise fatorial.

O modelo de análise fatorial é utilizado para estudo de construtos latentes. "[...] é um nome genérico dado a uma classe de métodos estatísticos multivariados cujo propósito principal é definir a estrutura subjacente em uma matriz de dados" (HAIR, 2005, p. 91). Para este mesmo autor, este modelo analisa as estruturas das inter-relações existentes entre muitas variáveis, a fim de definir um conjunto de novas variáveis latentes denominadas *fatores*.

3.1 Validação das escalas e a significância do estudo

A amostra do estudo apresentava 340 sujeitos, discentes do curso de Pedagogia diurno e noturno de uma IES pública de Fortaleza, Ceará, nos anos de 2011 e 2012, onde foi aplicado o modelo quantitativo estatístico de análise fatorial. No entanto, houve exclusão de casos na amostra, conforme demostra o sumário a seguir (Tabela 1), ficando 337 casos válidos para nossa pesquisa.

Tabela 1 – Sumário de casos processados

		N	%
Casos	Válidos	337	99,1
	Excluídos	3	0,9
	Total	340	100,0

Fonte: Autoria própria.

Nesse estudo, obtivemos os fatores após submeter os dados das escalas originais à depuração, por meio do estudo da matriz anti -imagem de correlação, onde foram estabelecidos que os itens com cargas de correlação abaixo de 0,700 seriam descartados. Realizado esse procedimento, dos 35 itens, restaram apenas 15 (e6, 67, e8, e9, e10, e11, e12, e13, e16, e30, e31, e32, e33, e34 e e35) (Tabela 2).

Os itens escolhidos e suas respectivas cargas na matriz anti-imagem foram:

Tabela 2 – Itens extraídos da matriz anti-imagem de correlação e suas cargas.

Item	Carga
e6 – Em relação ao turno em que curso Pedagogia, o currículo é bem adequado às necessidades dos alunos	0,806[a]
e7 – Os aspectos de infraestrutura (salas, recursos de multimídia, banheiros, lanchonetes, auditório, entre outros) da faculdade são bons e compatíveis com o nível de ensino da universidade	0,867[a]
e8 – Considero que as avaliações da aprendizagem são satisfatórias para o meu curso e turno de estudo	0,872[a]
e9 – Considero o envolvimento docente compatível e satisfatório com as necessidades de meu curso e turno de estudo	0,894[a]
e10 – Estou satisfeito(a) com a didática dos professores de meu curso	0,824[a]
e11 – Estou satisfeito(a) com a qualidade do ensino no meu turno de estudo do curso de Pedagogia	0,873[a]
e12 – Considero muito satisfatório meu rendimento global no curso de Pedagogia	0,872[a]
e13 – Estou satisfeito(a) com meu curso de Pedagogia pela qualidade da instituição	0,847[a]
e16 – Os professores explicam de forma clara, esclarecem dúvidas, oferecem exemplos, fazem uma relação do conteúdo com a realidade social e a vivência profissional a ser exercida	0,847[a]
e30 – Só fazemos seminários o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,839[a]
e31 – Só fazemos trabalho o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,752[a]
e32 – Só fazemos pesquisa o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,730[a]
e33 – Só utilizamos portfólio o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,817[a]
e34 – Os professores sempre variam a forma de avaliação utilizando provas, trabalhos, seminários, pesquisas de campo, portfólios, dentre outros	0,794[a]
e35 – Os professores sempre comentam os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes	0,880[a]

Fonte: Autoria própria.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tendo em mãos apenas esses itens da escala depurada, submetemos esses itens a um modelo de validação das escalas, no qual obtivemos: Alfa de Cronbach em 0,707, isto quer dizer que as escalas estão com índice de confiabilidade satisfatório de 70% (ideal valores acima de 0,700), conforme tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Confiabilidade Estatística.

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach com base nos pontos padronizados	Número de itens
0,729	0,707	15

Fonte: Autoria própria.

A análise estatística dos itens apresentou bons índices em todos eles, demonstrando desvio padrão menor que 1,0, conforme tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Estatística dos itens.

	Média	Desvio Padrão	N
e6 – Em relação ao turno em que curso Pedagogia, o currículo é bem adequado às necessidades dos alunos	1,01	0,670	337
e7 – Os aspectos de infraestrutura (salas, recursos de multimídia, banheiros, lanchonetes, auditório, entre outros) da faculdade são bons e compatíveis com o nível de ensino da universidade	1,00	0,686	337
e8 – Considero que as avaliações da aprendizagem são satisfatórias para o meu curso e turno de estudo	1,26	0,656	337
e9 – Considero o envolvimento docente compatível e satisfatório com as necessidades de meu curso e turno de estudo	1,10	0,693	337
e10 – Estou satisfeito(a) com a didática dos professores de meu curso	0,94	0,602	337
e11 – Estou satisfeito(a) com a qualidade do ensino no meu turno de estudo do curso de Pedagogia	1,09	0,692	337
e12 – Considero muito satisfatório meu rendimento global no curso de Pedagogia	1,22	0,573	337
e13 – Estou satisfeito(a) com meu curso de Pedagogia pela qualidade da instituição	1,34	0,676	337
e16 – Os professores explicam de forma clara, esclarecem dúvidas, oferecem exemplos, fazem uma relação do conteúdo com a realidade social e a vivência profissional a ser exercida	1,18	0,606	337

	Média	Desvio Padrão	N
e30 – Só fazemos seminários o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,29	0,506	337
e31 – Só fazemos trabalho o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,39	0,557	337
e32 – Só fazemos pesquisa o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,27	0,500	337
e33 – Só utilizamos portfolio o semestre inteiro como única forma de avaliação	0,17	0,448	337
e34 – Os professores sempre variam a forma de avaliação, utilizando provas, trabalhos, seminários, pesquisas de campo, portfólios, dentre outros	1,31	0,661	337
e35 – Os professores sempre comentam os resultados das avaliações com os alunos, dando um retorno do conteúdo e retirando dúvidas ainda existentes	0,86	0,637	337

Fonte: Autoria própria.

Ainda nessa análise, por meio do autovalor inicial ou *Eigenvalues* (considerados acima < 1), foram extraídos os componentes analisados pelo Teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (ideal > 0,70) e o Teste esfericidade de Bartlett (que deve ter significância menor que 0,05). Esses valores são, respectivamente, a medida de correlação entre as variáveis (0,830), considerado bom e a significância da matriz de correlação (0,000), portanto, consideramos que os índices de validação das escalas para a amostra estão apropriados para a aplicação do modelo de análise fatorial (Tabela 5).

Tabela 5 – Medida da adequação da amostra.

KMO e Teste de Bartlett		
Kaiser-Meyer-Olkin /Medida da Adequação da Amostra		0,830
Teste de esfericidade Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1733,078
	Grau de liberdade	105
	Significância	0,000

Fonte: Autoria própria.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Validadas as escalas e a significância do estudo, partimos para a aplicação do modelo fatorial e extraímos os construtos latentes relativos à temática abordada. Obtivemos uma variância total explicada de 60,645 (60%) para os quatro fatores extraídos nessa pesquisa, por meio do método denominado Análise do Componente Principal (Tabela 6).

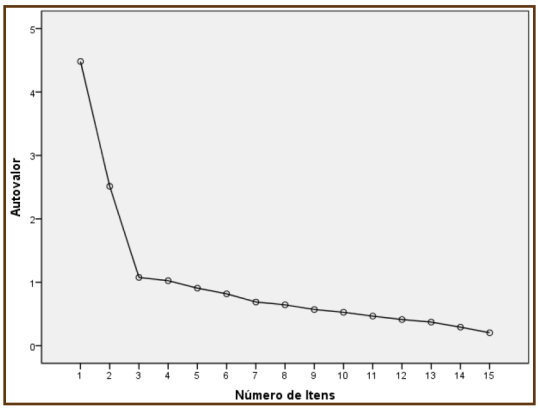
Tabela 6 – Variância Total Explicada. Método de Extração: Análise do Componente Principal.

Itens	Autovalores iniciais			Somas Extraídas das Cargas ao Quadrado			Somas Rotacionadas das Cargas ao Quadrado		
	Total	% da variância	% acumulado	Total	% da variância	% acumulado	Total	% da variância	% acumulado
1	4,482	29,881	29,881	4,482	29,881	29,881	2,910	19,400	19,400
2	2,513	16,755	46,636	2,513	16,755	46,636	2,252	15,015	34,415
3	1,076	7,175	53,811	1,076	7,175	53,811	1,993	13,284	47,699
4	1,025	6,835	60,645	1,025	6,835	60,645	1,942	12,947	60,645
5	,908	6,050	66,696						
6	,818	5,451	72,146						
7	,689	4,595	76,741						
8	,644	4,295	81,036						
9	,571	3,804	84,840						
10	,527	3,514	88,354						
11	,466	3,109	91,463						
12	,412	2,749	94,212						
13	,372	2,481	96,693						
14	,292	1,946	98,639						
15	,204	1,361	100,000						

Fonte: Autoria própria.

No estudo de análise fatorial, observamos as cargas fatoriais apresentadas por cada item na matriz de componentes rotacionados para compor o quadro de construtos latentes. O gráfico seguinte de seixos demonstra os fatores extraídos que se encontram acima do autovalor 1:

Gráfico 1 – Apresentação dos fatores no universo dos itens.



Fonte: Autoria própria.

Observamos que os fatores 1 e 2 estão bem espaçados, no entanto, os fatores 3 e 4 encontram-se bem próximos da reta do autovalor 1. Na Tabela 7, já vemos as correlações entre fatores, demonstrando que estes são interdependentes.

Tabela 7 – Matriz das Correlações dos Fatores.

Fatores	1	2	3	4
1	-0,466	0,541	0,491	0,499
2	0,873	0,380	0,279	0,129
3	0,108	-0,054	-0,624	0,772
4	0,098	-0,748	0,541	0,371

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização Kaiser.

Fonte: Autoria própria.

4 Fatores intervenientes na qualificação do curso de Pedagogia da IES pública de Fortaleza – Ceará

Procuramos, inicialmente, identificar as categorias presentes na teoria escolhida para explicação do estudo. Como a

ISBN: 978-85-8126-090-7

pesquisa aborda os campos teóricos da qualificação no Ensino Superior e a sua relação com a avaliação do ensino-aprendizagem, procuramos identificar os construtos latentes relacionados a estes, para que pudéssemos fazer o levantamento referente à qualidade do curso na visão discente.

Classificamos, por meio de observação e estudo do campo teórico, as variáveis exógenas dos itens depurados como: e6 – currículo, e7 – infraestrutura física, e8 – avaliação da aprendizagem, e9 – envolvimento docente, e10 – didática dos professores, e11 – qualidade do ensino, e12 – rendimento global, e13 – satisfação com o curso de Pedagogia, e16 – clareza na explicação docente e relação social/conteúdo, e30 – seminários, e31 – trabalhos, e32 – pesquisas, e33 – portfólios, e34 – variabilidade na prática avaliativa e e35 – *feedback* das avaliações.

As categorias anteriormente expostas coadunam bem com o corpo teórico apresentado no estudo e apresentam-se compatíveis para análise.

Apresentamos, a seguir, esses construtos conforme exposição da Tabela 8:

Tabela 8 – Composição dos fatores extraídos.

Fatores Extraídos	Itens da Escala Aplicada	Cargas Fatoriais	Categorias dos itens
F1 – Instrumentos de avaliação (Invariabilidade dentro das disciplinas)	E30 E31 E32 E33	0,836 0,829 0,884 0,729	e30 – apenas seminários e31 – apenas trabalhos e32 – apenas pesquisas e33 – apenas portfólios
F2 – Relação entre qualidade do ensino e satisfação com o curso	E10 E11 E13	0,845 0,737 0,424	e10 – didática dos professores e11 – qualidade do ensino e13 – satisfação com o curso de Pedagogia

F3 – Relação entre currículo, envolvimento docente e avaliação da aprendizagem	E6 E8 E9 E16 E34 E35	0,605 0,534 0,469 0,446 0,522 0,642	e6 – currículo e8 – avaliação da aprendizagem, e9 – envolvimento docente e16 – clareza na explicação docente e relação social/ conteúdo e34 – variabilidade na prática avaliativa e35 – *feedback* das avaliações
F4 – Relação entre infraestrutura do curso e rendimento global	E7 E12	0,619 0,771	e7 – infraestrutura física e12 – rendimento global

Fonte: Autoria própria.

Explanando sobre os resultados encontrados, vemos que o fator 1, mais forte e que mais responde à pesquisa, apresenta que os instrumentos de avaliação não variam muito dentro de algumas disciplinas, embora no fator 3 encontremos a afirmativa de que há uma variabilidade na prática avaliativa. Ou seja, inferimos que poucos docentes realmente trabalham com essa variabilidade de instrumentos avaliativos dentro de suas disciplinas, enquanto a maioria escolhe apenas um instrumento de avaliação e o aplica sempre em sua disciplina.

Variar na aplicação do tipo de instrumento de avaliação proporciona um entendimento melhor do que está sendo avaliado e uma aprendizagem mais significativa, pois alcança mais peculiaridades discentes diante dos aspectos biopsicossociais de cada aluno, pois cada um se identifica mais com uma forma ou outra, diante das inteligências múltiplas que apresentam e são detectadas em sala de aula, melhorando seus rendimentos acadêmicos, além de não se tornarem cansativos e desmotivantes. (CARVALHO, 2012; GARDNER, 2001)

No fator 2 – relação entre qualidade do ensino e satisfação com o curso –, os discentes demonstram satisfação com o

ISBN: 978-85-8126-090-7

curso relacionada à didática dos professores (0,845) e à qualidade do ensino (0,737), mesmo afirmando que existem docentes que não promovem outros instrumentos de avaliação durante suas disciplinas no fator 1. O peso baixo auferido ao item e13 (0,424) do fator 2 demonstra que essa satisfação ainda não chega a ser ideal, embora aponte um caminho a trilhar pelos docentes e por todos que idealizam esse curso de Pedagogia da IES pública pesquisada.

O fator 3 – relação entre currículo, envolvimento docente e avaliação da aprendizagem – a nosso ver apresentou-se como o mais positivo, embora suas cargas fatoriais não sejam tão altas, demonstram um caminho profícuo que vai ao encontro do verdadeiro sentido de avaliar. Nesse fator, observamos que o currículo e a avaliação do ensino-aprendizagem caminham juntos a um docente comprometido que, proporcionando variabilidade avaliativa, procura, com feedbacks, fazer relação entre o conteúdo estudado e a realidade social em que o discente está inserido, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008; HADJI, 2001; LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1999)

Finalmente, o quarto fator demonstra uma boa satisfação dos discentes com a infraestrutura física que a Faculdade de Educação, promovente do curso de Pedagogia, proporcionava, embora saibamos que atualmente o que se apresenta em suas salas, como recursos de multimídia, banheiros, lanchonete, auditório, entre outros, necessitam de melhorias para galgar o patamar de ideal. Desde 2011-2012, período da pesquisa aplicada para coleta e análise dos dados, pouco se fez em relação à infraestrutura nas salas de aula. Como exemplo, citamos o fato de não haver, na IES pública pesquisada, ainda hoje, itens de projeção multimídia específicos para cada sala, e isso certamente é um fato que, solucio-

nado, poderá contribuir em muito para que docentes e discentes melhorem seus conhecimentos e práticas acadêmicas.

No entanto, precisamos parabenizar o esforço da direção da unidade acadêmica da IES pública pesquisada, em envidar meios de conseguir essas melhorias aos poucos, diante das dificuldades orçamentárias que sabemos haver na rede pública de Ensino Superior no país.

Diante do não ideal na infraestrutura física do curso de Pedagogia, os discentes já demonstram que há uma relação entre isso e seus rendimentos globais no curso, haja vista ficarem mais motivados se houver uma infraestrutura mais propositiva de suas aprendizagens.

Diante do exposto, advogamos que há uma relação positiva nesse curso de Pedagogia, da IES pública pesquisada, do município de Fortaleza – Ceará, entre a qualidade do Ensino Superior e a avaliação do ensino-aprendizagem ofertada nessa unidade acadêmica.

Sob os olhares discentes, há uma boa perspectiva de melhorias nessas relações entre os fatores apresentados na pesquisa. Acreditamos que focar nesses pontos pode também promover o curso de Pedagogia e as aprendizagens de seus alunos, aferindo patamares e índices melhores na formação educacional dos que nele se encontram.

5 Considerações finais

Os fatores intervenientes no estudo são positivamente satisfatórios nas relações apresentadas entre: a) a qualidade do ensino e a satisfação com o curso de Pedagogia; b) currículo, envolvimento docente e avaliação da aprendizagem; e c) infraestrutura do curso e rendimento global. No entanto, como fator

ISBN: 978-85-8126-090-7

principal, apresenta-se a invariabilidade dos instrumentos de avaliação nas disciplinas do curso, demonstrando que alguns docentes ainda executam apenas um tipo de instrumento avaliativo em suas disciplinas, embora constatemos que existe, neste curso, a execução de diversos tipos de instrumentos avaliativos.

O estudo conclui que o curso de Pedagogia da IES pública pesquisada tem sua qualidade reconhecida por seus alunos e atesta que está intrinsecamente relacionada à qualidade do ensino, ao envolvimento docente e à prática avaliativa. Sugerimos mais investimentos na qualificação docente, no tocante à avaliação da aprendizagem, a fim de melhorias nos índices de satisfação com o curso; ademais, investimentos em infraestrutura física e humana também, que possam promover maior qualidade para os alunos, professores e outros atores educacionais em suas vivências acadêmicas.

Acreditamos que as sugestões aqui feitas possam ser levadas a outros cursos de licenciatura e até para outras unidades acadêmicas com seus respectivos cursos, consoante o fato de estarem todos lidando com envolvimento docente, qualificação do ensino e avaliação do ensino-aprendizagem em suas práticas pedagógicas.

Referências

CARVALHO, W. R. L. *Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma Instituição de Ensino Superior da rede pública*. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CARVALHO, W. R. L; VIANA, T. V. Reações discentes a uma proposta de avaliação participativa no Ensino Superior. *In:* Encontros Universitários: IV Encontro de Pesquisa de Pós-gradua-

ção. XXX Encontro de Iniciação Científica, 2011, Fortaleza-CE. *Tópicos temáticos*. p. 1-20.

_____. Avaliação da aprendizagem em cursos noturnos de licenciatura: em busca do ensino de qualidade para todos. *In:* VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (Orgs.). *Múltiplas dimensões em avaliação educacional*. Fortaleza: Imprece, 2010a. p. 255-267.

_____. O discente diante da oportunidade de escolhas avaliativas: estudo de caso em cursos noturnos de licenciatura. *In:* CAVALCANTE, S. M. A.; BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. *Avaliar e intervir:* novos rumos da avaliação educacional. Fortaleza: Imprece, 2010. p.796-812.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação*: horizontes reconstrutivos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARDNER, H. *Inteligência*: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIR, JR. J.F; ANDERSON, R. E; TATHAM, R.L; BLACK, W.C. *Análise multivariada de dados*. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário*: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FATORES INSTITUCIONAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENADE: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO LABORAL COM EGRESSOS DA UFC

LIMA, Aline Maria Gomes
Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Linha de pesquisa: Avaliação Educacional. Eixo temático: Avaliação Institucional. Pedagoga. E-mail: alinegomeslima@yahoo.com.br

ANDRIOLA, Wagner Bandeira
Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2002 – bolsista CAPES). Professor Associado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordenador do Mestrado do POLEDUC (UFC). Coordenador de Avaliação Institucional (UFC). Editor-chefe da Coleção Temas em Avaliação Educacional. Pesquisador do CNPq (Nível 1D). E-mail: w_andriola@yahoo.com

RESUMO

A qualidade da educação superior brasileira tem sido alvo de vários debates em diversos segmentos da sociedade, motivados pela divulgação dos resultados do Enade. Os testes de desempenho realizados pelos alunos são utilizados para definir quais instituições educacionais são eficazes. No entanto, os estudos realizados baseados no conceito de escola eficaz vêm comprovando que a eficácia institucional é influenciada por diversos fatores. Este trabalho investigou as características relacionadas à inserção laboral e à qualidade da formação inicial, às práticas pedagógicas e à adequação curricular dos cursos de graduação da UFC, avaliados pelo Enade nas edições de 2010, 2011 e 2012. A pesquisa foi de natureza quantitativa e descritiva *ex-post-facto*. Os dados foram constituídos por meio de um questionário fechado, por meio de e-mail, utilizando a ferramenta do Google.doc. Foi aplicado aos egressos dos cursos de graduação que participaram das edições do Enade de 2010, 2011 e 2012. Os resultados revelaram que, dentre as categorias investigadas, as relacionadas à inserção laboral e à formação inicial foram as de maior importância para os sujeitos e as que melhor explicam os resultados obtidos pelos cursos.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Inserção laboral. Qualidade da formação.

ABSTRACT

The quality of Brazilian higher education has been the subject of several debates in various segments of society, motivated by the disclosure of the results of Enade. Performance tests carried out by the students are used to define that educational institutions are effective. However, studies based on effective school concept come proving that institutional effectiveness is influenced by several factors. This study investigated the characteristics related to labor insertion and the quality of initial training, pedagogical practices, curriculum adequacy of undergraduate courses of the UFC, valued at Enade in the editions of 2010, 2011 and 2012. The survey was quantitative in nature, descriptive ex-post-facto. Data were collected through a closed questionnaire via e-mail, using the Google.doc tool., Was applied to graduates of graduate students who participated in the enade issues of 2010.2011 and 2012, the results revealed that among the categories investigated, related to labor insertion and initial training is the most important for the subjects and that best explains the results obtained by the courses.

Keywords: Educational Evaluation. Job placement. Quality of training.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado que investigou as categorias adequação curricular, práticas pedagógicas com inserção laboral, qualidade da formação dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará e os altos e baixos rendimentos do ENADE nos anos de 2011, 2011 e 2012 para identificar e explicar se elas ajudam a explicar os resultados apresentados pelos cursos. Compreender como essas categorias ajudam a explicar os resultados do Enade significa identificar suas fortalezas e dificuldades, seus equívocos e deficiências para subsidiar decisões políticas e acadêmicas que melhorem a qualidade da instituição.

Atualmente, a educação superior está instada a responder a muitas das expectativas criadas pelas novas demandas do mercado de trabalho, tendo que se expandir institucional e quantitativamente para dar respostas ao anseio da sociedade, como instituição única e capaz para a superação de uma crise estrutural que perpassa os diversos setores, inclusive educacional.

A economia globalizada, a velocidade em que se dão as informações, as necessidades impostas pelos usuários da educação, transformaram a função social das instituições de ensino em meras reprodutoras das desigualdades, colocando em risco sua importância institucional.

O conhecimento vem sendo associado a sua utilidade, aplicação e finalização. As sociedades vão se tornado cada vez mais complexas, desenvolvidas e competitivas, as profissões têm se multiplicado e as necessidades de formação estão cada vez maiores, forçando as universidades a se associarem a redes de produção de conhecimento, capazes de disseminá-los.

A demanda por mais escolarização de nível superior, ocasionando crescente expansão de matrículas, a relação direta entre educação e mercado de trabalho são alguns dos fatores que vêm impulsionando e provocando profundas transformações nas demandas conferidas às universidades.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior precisam estar atentas para sua verdadeira missão de produzir conhecimento, formar profissionais e cidadãos conscientes, participativos, reflexivos. A realização dessa missão é que justifica a importância de compreender como se dão as relações no interior da instituição, a formação acadêmica, o currículo adotado e a inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

2 O conceito de eficácia escolar e os estudos no ensino superior

Desde a década de 1990, as instituições de Ensino Superior vêm sendo avaliadas e os resultados obtidos são utilizados para garantir credenciamentos e recredenciamentos. Esses processos avaliativos têm permitido conhecer a situação real dessas instituições e o trabalho que desenvolvem junto aos seus usuários e à sociedade. Assim, é possível dizer que instituições vêm sendo mais eficazes na construção de uma instituição forte, comprometida e que busca a melhoria da qualidade.

Uma instituição eficaz possui fatores fortes que a diferenciam, pois sua missão e seus objetivos são eixos norteadores que irão conduzir suas ações e seus atores para a excelência.

O conceito de Escola Eficaz nasceu na década de 1960, nos Estados Unidos, e foi resultante de uma preocupação governamental: melhoria e fortalecimento do sistema educacional americano. Foram iniciadas avaliações institucionais nas escolas

ISBN: 978-85-8126-090-7

da educação básica, que se direcionavam a todos os setores da escola, desde a infraestrutura até o acompanhamento dos pais com as tarefas escolares, buscando identificar e atacar as deficiências escolares.

Esse movimento trouxe grandes ganhos para a educação americana e desmistificou muitos aspectos relacionados à condição socioeconômica dos alunos e à aprendizagem. Foi um movimento que acabou influenciando outros países do mundo a se avaliarem e a implementar mudanças significativas em seus sistemas de ensino básico, que logo se refletiriam no Ensino Superior. Assim, ao longo dos anos, muitas instituições de Ensino Superior foram sendo avaliadas institucionalmente no intuito de identificarem suas principais fortalezas e dificuldades e reformularem seus objetivos e suas missões.

A implantação de processos avaliativos, portanto, cunhava novas relações entre Universidade, Estado e Sociedade, em que se questionava o quanto a avaliação se dedicava apenas a estabelecer e supervisionar condições consideradas mínimas para o funcionamento das IES, sem permitir identificar, na análise das atividades acadêmicas, elementos para a superação de deficiências, conferindo ao processo avaliativo caráter construtivo e pedagógico. Pois se, por um lado, é interesse e dever dos Estados zelar pela qualidade do seu sistema de ES, estabelecendo mecanismos de controle para o funcionamento das instituições, por outro, o aperfeiçoamento das práticas institucionais exigiu a utilização de estratégias mais abrangentes e complexas que a mera constatação do cumprimento de normas legais.

Guardadas as devidas singularidades de cada nível de ensino, é possível perceber que muitas das características utilizadas pelo movimento de escolas eficazes podem ser utilizadas para as universidades e instituições de Ensino Superior, uma vez que as

caraterísticas delimitadas pelo movimento se relacionam com os diversos aspectos de ensino, estrutura físca, comprometimento, motivação, organização educacional, gestão, liderança, participação da comunidade etc. observados também na estrutura universitária. Sendo assim, um estudo aprofundado nessas instituições pode contribuir para a melhoria do ensino e da instituição como um todo.

Alguns países implementaram mudanças em suas avaliações institucionais, influenciados pelas experiências educacionais resultantes do Movimento das Escolas Eficazes, dentre eles Portugal, Inglaterra, Argentina, Colômbia e Venezuela.

Benson (2000), em seu estudo intitulado *Características das escolas eficazes*, destacou a importância de estudar as principais fortalezas das escolas que guardam similaridades com as características presentes nos estudos com as universidades a partir da necessidade de compreender mais o universo universitário e de atender as exigências das avaliações institucionais, das agências de financiamento e da sociedade como um todo.

As características investigadas não se limitavam apenas aos aspectos pedagógicos, que são fundamentais nos ambientes educacionais, mas também aos emocionais e à cooperação de todos os agentes envolvidos, uma vez que uma instituição só avança em seus objetivos se conseguir envolver a comunidade educacional.

Um importante estudo desenvolvido no Brasil, na Argentina e no México, com 2.048 alunos, buscou relacionar a qualidade dos professores com a eficácia escolar, e em seus resultados, comprovou que o trabalho desenvolvido em sala de aula é um dos fatores determinantes para o bom desempenho estudantil e institucional (PAUL; BARBOSA, 2007).

Para Mauricio Carvalho (2005), fatores como atitude, desempenho prévio, motivação, instrução, desenvolvimento curri-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cular, controle de grupos, avaliação, aprendizagem por nível de conhecimento são importantes para explicar a eficácia das escolas. Seu estudo foi desenvolvido por meio da comparação dos trabalhos realizados no México com a Argentina, Uruguai e Chile.

Nos estudos de nível superior esses aspectos também são abordados, como podemos citar o estudo do Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal, que investigou a satisfação acadêmica. O estudo foi desenvolvido com estudantes de quatro áreas: saúde, tecnologia, educação e agrária, totalizando 686 participantes do 1º ciclo do Ensino Superior, investigando satisfação com o curso, oportunidade e desenvolvimento, além de satisfação com a instituição. Os dados mostraram que, se estão satisfeitos com a instituição, estão satisfeitos com o curso e com a vida acadêmica. Outros aspectos de destaque do estudo foram a necessidade de melhorias na infraestrutura e a relação com os professores, características diretamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos e que levam à melhoria da instituição como um todo (CORREIA; FERNANDES; RIBEIRO; 2013).

Garrido (2011), em seu ensaio intitulado *25 investigações chaves em eficácia escolar*, destacou os estudos realizados de maior importância para a consolidação da temática no mundo e as principais características e os contextos que determinam uma boa instituição. Por meio desse estudo, comprovou-se que as características das escolas eficazes são bases fundantes de toda instituição que realiza seu trabalho com eficácia e qualidade.

Corroborando os estudos sobre eficácia escolar pelo mundo e utilizando sua base teórica, foi desenvolvido um ensaio no Distrito Federal com duas escolas eficazes para verificar as características mais fortemente presentes nessas unidades escolares. Foram investigados o clima escolar, a importância dos professores para o sucesso escolar, a liderança e atuação da gestão, a

participação familiar, a disciplina e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Como vem sendo confirmado em muitos estudos da temática, essas características investigadas podem explicar o sucesso dessas instituições e servirem de norte para continuarem sendo eficazes em seus trabalhos (MARQUES, 2012).

No Brasil, os estudos de avaliação institucional, a partir da implementação do SINAES, têm tido bastante similaridade com os desenvolvidos pelo Movimento das Escolas Eficazes, uma vez que a autoavaliação tem sido realizada na busca de conhecer os contextos universitários e propiciar mudanças internas importantes para a realização de melhorias educacionais.

Na busca por compreender como a avaliação interna pode potencializar a melhoria da instituição de ensino, foi desenvolvido um estudo na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) que comprovou a importância das avaliações internas, do envolvimento de todos os segmentos e da força que a gestão da IES tem no êxito da implementação de um sistema avaliativo eficiente para melhorar a qualidade educacional, uma vez que esse estudo mostrou que a falta desse envolvimento leva a dificuldades de comunicação, insuficiência de formação do corpo técnico de avaliadores e falta de apoio da gestão para a execução da avaliação (FREITAS; VIEIRA, 2010).

Outro estudo desenvolvido que articulou a avaliação interna e externa para compreender como os resultados da instituição poderiam ser influenciados foi desenvolvido no Paraná, em uma IES privada, e comprovou a importância da articulação dessas avaliações para investigar a trajetória e os fatores que são determinantes para o bom desempenho institucional (JÚNIOR; POLIZEL; SILVA, 2012).

O estudo do clima interno universitário como suporte para a avaliação institucional foi objeto de investigação e rati-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ficou a importância dessa característica como um agente capaz de influenciar nos processos avaliativos das IES. Como destaca Santos e Vasquez (2012, p.58),

> O crescente número de investigações que possuem por objeto o clima organizacional no contexto universitário, além de demonstrar a importância desta temática, salienta também uma preocupação evidente com relação à melhoria das condições de trabalho, e a influência dos fatores ambientais para o desempenho e a qualidade do ensino superior.

O ensaio desenvolvido na Universidade de Viçosa objetivou analisar os resultados da autoavaliação institucional aplicada em uma Instituição Federal de Ensino Superior, a fim de identificar como os segmentos da comunidade universitária avaliaram cada dimensão proposta pelo SINAES. Participaram do estudo professores, alunos e funcionários. As dimensões investigadas foram: Política para ensino, Pesquisa e extensão, Responsabilidade Social, Comunicação com a sociedade, Organização e gestão, Infraestrutura física e didática, Atendimento ao discente e Sustentabilidade financeira. Os resultados apontaram que, de forma geral, os discentes de graduação, os discentes de pós-graduação e os docentes, em sua maioria, avaliaram bem a instituição no tocante às dimensões de ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, responsabilidade social, sustentabilidade financeira etc., verificando-se as dimensões em que a instituição é mais bem avaliada. Já os técnicos administrativos, em sua maioria, avaliaram pior a instituição (REIS; SILVEIRA; PERREIRA, 2010).

Como destaca Brito e Lamana (2005), o SINAES busca integrar de forma harmônica as várias dimensões da avaliação, integrando as dimensões somativa e formativa, global e particular, internas e externas e os diversos objetivos e as diversas avaliações.

As autoavaliações realizadas pelas universidades devem levar em consideração todas as nuances necessárias para compreender todo o sistema, buscando explicar cada componente que é analisado de maneira específica. Essa modalidade implica verificar a atuação da instituição em dimensões, ou indicadores, relacionados aos seguintes tópicos: Missão e plano de desenvolvimento institucional; Perspectiva científica e pedagógica formadora: Políticas, normas e estímulos para o ensino, à pesquisa e à extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento e condições de trabalho; Organização e gestão da instituição; Infraestrutura física e recursos de apoio; Planejamento e avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; e Sustentabilidade financeira.

Como sinaliza o SINAES, existe a necessidade de integração entre as suas três dimensões para capacitarem a comunidade acadêmica e a sociedade em geral a compreender os conceitos gerais produzidos pelas avaliações e as notas atribuídas às instituições, levando em consideração todo o processo avaliativo. Somente assim é possível compreender a relação de interdependência entre os fatores internos e os resultados produzidos.

No SINAES, a integração dos instrumentos (autoavaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, Enade, censo e cadastro) permite a atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Assim, atualmente é possível verificar o desempenho de uma IES não só relacionada a um aspecto avaliado, mas em relação a um conjunto de aspectos que, analisados e integrados, refletem o trabalho desenvolvido por meio desse conceito, que é utilizado para todas as IES e que permitem comparações entre seus pares.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dentre as dimensões avaliadas pelo SINAES, é possível fazer uma aproximação entre as características estudadas pelo Movimento das Escolas Eficazes e as da autoavaliação, uma vez que as do Movimento de Escolas Eficazes são: i) liderança profissional; ii) visão e finalidades partilhadas; iii) ambiente de aprendizagem; iv) concentração no ensino e na aprendizagem; v) ensino resoluto; vi) expectativas elevadas; vii) reforço positivo; viii) monitoração do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) parceria escola-família; xi) uma organização orientada aprendente.

Para compreender como essas características das escolas eficazes podem ajudar nas avaliações institucionais das IES e utilizá-las de forma similar às utilizadas pelo sistema avaliativo universitário brasileiro, possibilitando compreender os resultados publicados para cada instituição, é preciso conhecer como esses fatores são construídos pelos atores que compõem a instituição.

3 Procedimentos metodológicos

Nessa investigação foram empregados os pressupostos teóricos da abordagem quantitativa, descritiva, *ex-post-facto*.

O *locus* da pesquisa foi o polo da Universidade Federal do Ceará, localizado em Fortaleza-CE, devido à predominância do número de cursos investigados se localizar no referido câmpus.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário fechado contendo perguntas relacionadas com as categorias pesquisadas. Os questionários foram aplicados aos egressos dos cursos que participaram do Enade nas edições de 2010, 2011 e 2012, utilizando a ferramenta google.docx, por e-mail.

A população de sujeitos que participou do estudo foram os egressos dos 36 cursos estudados, divididos entre três grupos.

Os do grupo 1, denominado grupo eficaz composto dos cursos de graduação com as notas 4 e 5, maiores notas do Enade, os do grupo 2, denominado de satisfatório com a nota 3, considerado intermediário em seu desempenho no Enade e os do grupo 3, denominados de ineficazes ou não eficazes, por terem as notas mais baixas 1 e 2.

Foram recebidos, ao longo do estudo, 305 escalas respondidas, com 302 válidas, de 36 cursos.

Os dados produzidos foram analisados por meio de análise fatorial, com o uso do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 2.0 para definição da categoria de maior peso, determinando os fatores que se inter-relacionam e definindo suas principais características.

4 Resultados e discussões

De acordo com os resultados obtidos, é possível afirmar que existe um quadro de fatores que ajudam a entender os resultados dos cursos no Enade nas edições de 2010, 2011, 2012.

Utilizando as categorias analisadas e comparando-as por bloco de fatores, os dados comprovam que a categoria inserção laboral e formação inicial é a que demonstra a maior heterogeneidade entre os três blocos; e de maior peso.

Visualizando de maneira mais aprofundada os dados colhidos, é possível dizer que, para a categoria Inserção laboral, a qualidade da formação é a mais importante dentre as categorias estudadas e a que melhor explica o sucesso obtido pelos cursos estudados no grupo 1 – eficazes entre os três grupos.

Os dados evidenciaram a inter-relação entre a inserção laboral e a qualidade da formação, por meio da facilidade de conseguir emprego, de vir de uma instituição renomada e reconhe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cida, dos conhecimentos especializados que balizam a formação, da qualidade da graduação cursada, da capacidade desenvolvida ao longo da graduação de resolver problemas pela grande capacidade desenvolvida de aliar teoria e prática e a facilidade de conseguir melhores empregos são características que compõem a categoria inserção laboral e qualidade da formação.

Para Paiva (1997), pesquisas disponíveis identificaram diferenças nas perspectivas de emprego dos estudantes, de acordo com: tipo de instituições de ensino superior; tipos e níveis de *Curriculum* de cursos e de graus acadêmicos; áreas de estudo; diversidade intra-tipo (hierarquia de prestígio e reputação de instituições, formalmente do mesmo tipo institucional); diferenças, em termos de dimensão, relacionadas com a realização (tais como graus ou áreas de especialização), evidenciando os achados desse ensaio.

A fim de investigar a relação entre inserção laboral e qualidade da formação, é preciso analisar algumas características. Segundo Tardiff (2010), existe sim uma relação entre a qualidade da formação e inserção laboral, pois a prática profissional deve estar apoiada em conhecimentos específicos e especializados, adquiridos por meio de uma instituição de natureza universitária ou equivalente, sancionada por um diploma, com conhecimentos pragmáticos, modelados para a solução de problemas práticos, demonstrando competências específicas que os possibilitem legalmente ao direito exclusivo de utilizá-los.

O fator de maior peso para a categoria analisada foi exatamente a relação direta entre inserção laboral e diploma de graduação. Os três grupos afirmam que essa relação é direta e que concordam plenamente que o diploma de graduação é meio de facilitação para a inserção laboral.

Em uma sociedade cada vez mais desenvolvida e tecnológica, conhecimento é sinônimo de poder, e um diploma de graduação significa que o individuo apreendeu conhecimentos que

o diferenciam e lhe colocam em uma posição de superioridade em relação aos outros.

Um diploma de graduação tem sido um selecionador de profissionais, uma vez que muitas profissões só podem ser exercidas por profissionais graduados.

Nos estudos feitos por Pinheiro (2014), os níveis mais elevados de escolaridade protegem mais do desemprego.

Assim, e possível afirmar que a relação entre a inserção laboral e a qualidade da formação entre os coletivos de grupos de cursos do Enade nas edições de 2010, 2011 e 2012 é determinante para compreender o desempenho dos egressos.

5 Considerações finais

O estudo de fatores que ajudam a explicar o desempenho de cursos de graduação é de fundamental importância para a melhoria desses cursos e, consequentemente, da instituição, uma vez que, compreendendo como esses fatores se inter-relacionam, é possível implementar mudanças fundamentais que ajudarão os cursos com os índices mais baixos a alcançarem melhores desempenhos durante a graduação e também melhores oportunidades de trabalho, oferecendo uma ação profissional mais qualificada.

A categoria de Inserção Profissional e qualidade da formação foi a mais significativa, dentre as categorias estudadas, e a que mais ajuda a explicar os índices de sucesso dos cursos do Enade das edições de 2010, 2011 e 2012.

Referências

BENSON, J. T. *Características das Escolas Eficazes*. Madison, Wisconsin, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BRITO, R. F.; LAMANA A. O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências: algumas considerações a respeito do ENADE. *Avaliação*, Campinas. v.10, n. 2, p. 9-32, jun. 2005.

CARVALHO, M. Análisis de Los Resultados Obtenidos em Estudios de Eficacia Escolar en México comparados com los de Otros Países. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, Madrid, v. 3, n. 2, p. 80-108, 2005.

CORREIA, T. I. G.; FERNANDES, A. J. G.; RIBEIRO, M. I. B. Satisfação com a vida Acadêmica do Ensino Público Português. *Egitania Sciencia*. ano 7, n. 12, p.63-79, dez./maio 2013. Disponível em: <www.htpps.bibliotecadigital.ipt.pt/bitstream.> Acesso em: 2 ago. 2013.

FREITAS, K.S.; VIEIRA, R. L. B. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, jul./set. 2010.

GARRIDO, C. M. Vinte Cincos investigaciones claves en Eficacia Escolar. *Professorado*, Granada, v.15 n.3, p. 149-174, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.ugr.es/local /recfpro/rev153ART9.pdf. Acesso em 12 jun. 2013.

MARQUES, R. N. *Escolas bem-sucedidas*: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

PAIVA, Eduardo. Relação entre ensino superior e trabalho. *Revista Milenium*, Rio de Janeiro, n. 5, jan. 1997.

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. A Qualidade dos professores como fator de Eficácia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v.5, n.5, p.92-100, dez. 2007.

TARDIFF, M. *Saberes Docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2010.

DIDÁTICA E AVALIAÇÃO NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM CAMINHO PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães
Professora Doutora da Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

ATAÍDE, Karine de Magalhães Nogueira
Professora Mestre da Faculdade Santo Agostinho em Teresina-PI; Doutoranda do Programa de Pós-graduação da ULBRA em CANOAS-RS.

ORSANO, Ana Célia Furtado
Professora Mestre do Instituto de Educação; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFPI.

LIMA, Maria da Glória Barbosa
Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGED.

RESUMO

A problemática avaliação perpassa por questões pedagógicas fundamentais, estando intrinsecamente relacionada à didática e às práticas educativas, entre outros aspectos do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se, entre a avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, compreendendo-a como uma prática social de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, vinculada a uma série de ideias e formas de realizá-la, condicionadas às suas dimensões pessoais, sociais e institucionais. Portanto, esse estudo parte da análise do processo avaliativo de professores da educação superior e sua inter-relação com a pedagogia e a didática, tendo em vista a compreensão de uma práxis educativa. A problemática que motivou a pesquisa está relacionada ao fato de que, na maioria das vezes, os professores discutem didática, práticas educativas e avaliação como se fossem processos que não estão intrinsecamente inter-relacionados. Objetiva-se, com esse estudo, analisar as interfaces entre didática, avaliação e as práticas educativas na compreensão de que essas temáticas precisam ser discutidas e estar presentes na

ISBN: 978-85-8126-090-7

prática pedagógica como indissociáveis. Parte-se da concepção sobre avaliação de autores como Anastasiou (2006), Depresbiteris (2009), Hoffmann (2006), Luckesi (2002, 2007), entre outros. Tem-se uma pesquisa social de natureza qualitativa, realizada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), dos depoimentos de alunos da educação superior. Observa-se que se faz necessário que os professores compreendam/apreendam a intrínseca relação entre os processos de ações que envolvem a didática, as práticas educativas e a avaliação como ações na mediação do saber, para a construção crítica do conhecimento por meio da práxis educativa/pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação. Didática. Práxis educativa.

ABSTRACT

The problematic evaluation permeates fundamental pedagogical issues, being intrinsically related to the didactic and educational practices, and other aspects of teaching and learning. In this sense, there is, between the educational evaluation, learning assessment, understanding it as a social practice to monitor the process of teaching and learning, linked to a series of ideas and ways of carrying it out, conditioned by its dimensions personal, social and institutional. Therefore, this study is the analysis of the evaluation process of teachers of higher education and their relationship with pedagogy and didactics, with a view to understanding an educational praxis. The problem that motivated the research is related to the fact that most of the time the teachers discuss teaching, educational practices and evaluation, like processes that are not intrinsically interrelated. The purpose is to this study, analyze the interfaces between teaching, assessment and educational practices on the understanding that these issues need to be discussed and attend the pedagogic practice as inseparable. It starts with the conception of evaluation, authors like Anastasiou (2006), Depresbiteris (2009), Hoffmann (2006), Luckesi (2002, 2007), among others. It has become a social qualitative research, conducted through content analysis, according

to Bardin (2011), student testimonials of higher education. It is observed that it is necessary that teachers understand / seize the intrinsic relationship between the stock processes involving the teaching, educational practices and evaluation as actions in the mediation of knowledge for the critical construction of knowledge through the praxis education / teaching.

Keywords: Evaluation. Didactics. Educational praxis.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Historicamente a avaliação vem sendo desenvolvida e realizada por meio do exame, com a função de exclusão e controle social, que de certa forma se encontra presente nas ações avaliativas dos professores universitários, segundo depoimentos de discentes dos cursos de licenciatura. São diversas as funções que vêm sendo agregadas ao ato de examinar desenvolvido pelos professores, em épocas anteriores, em suas ações pedagógicas, sendo essas as de certificar e promover, que causaram a dissociação dos exames do método e do ensino, originando a chamada "pedagogia do exame" (DEPRESBITERIS, 2009, p.28).

Em um contexto histórico, as ideias sobre a avaliação estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento das funções institucionais na sociedade e no mercado de trabalho. Da mesma forma, sofrem essas influências a didática e as práticas educativas desenvolvidas nessas instituições, destacando-se, entre estas, a prática pedagógica.

Nesse contexto, buscamos analisar as práticas avaliativas dos professores como parte de sua prática pedagógica na inter-relação com a didática. Como problema de pesquisa, destacamos: quais as características da prática pedagógica dos professores em sua interface com a didática e a avaliação na construção da práxis educativa? Buscamos outras questões que norteiam esse estudo, sendo estas: qual a relação entre didática, prática educativa/pedagógica e avaliação no processo de ensino e aprendizagem? Qual a concepção dos alunos dos cursos de licenciatura sobre a prova e a avaliação? Qual paradigma predomina nas práticas pedagógicas dos professores, segundo o olhar discente? No intuito de explicar e responder essas questões, destacamos os seguintes objetivos específicos: descrever a relação entre essas temáticas, a

partir da compreensão e discussão de seus significados à luz da teoria; analisar as concepções dos alunos sobre o significado de prova e avaliação; caracterizar a prática avaliativa dos professores de licenciatura segundo as concepções discentes, quanto ao paradigma que conduz às práticas pedagógicas do professor.

Assim, compreendendo que "[...] a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social". Desenvolvemos esse estudo como parte de uma pesquisa social, portanto, constituído dessas características (MINAYO, 2013). Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e de campo, tendo por amostra alunos dos cursos de licenciatura da UFPI. Para melhor compreensão desse estudo, buscamos alguns significados sobre didática, práticas educativas, práticas pedagógicas e avaliação, em suas inter-relações com o processo de ensino e aprendizagem; apresentamos a avaliação em suas funções e os significados dos alunos sobre as práticas pedagógicas de seus professores e, em específico, a prática avaliativa na inter-relação com a didática.

2 Didática, pedagogia, prática educativa e avaliação: algumas considerações

O motivo que nos levou à construção dessa seção parte da curiosidade em relação a como a avaliação é tratada, trabalhada de forma estanque de outros processos, como a didática e a prática educativa, bem como esclarecer o significado desses processos e a necessidade de se pensar a avaliação na inter-relação entre a didática e a prática educativa na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, inicialmente buscamos as ideias de Maria Amélia Santoro Franco (2001), Selma Garrido Pimenta (1997; 1994),

ISBN: 978-85-8126-090-7

José Carlos Libâneo (1998; 1994), Ilma Passos Alencastro Veiga (2013) e Bruno Taranto Malheiros (2015), em uma análise sobre o significado de Pedagogia e Didática, que vem sendo considerado equivocadamente, em algumas concepções como sinônimos. Assim, temos algumas concepções atuais:

Didática (significados):

> Aparece como uma subárea da Pedagogia que tem por objeto a reflexão crítica e transformadora das práticas docentes, exercida pelos próprios sujeitos dessas práticas (FRANCO, 2001).
>
> Considerada como "[...] uma área de estudo da Pedagogia [...], a didática é uma disciplina específica que se preocupa em estudar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, pesquisa a relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender" (MALHEIROS, 2015).
>
> Pode ser também compreendida como uma disciplina pedagógica que tem por objeto o ensino como mediação das relações ativas dos alunos com o saber sistemático. A Didática está, nesse caso, preocupada com os processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista sua relação com as finalidades educacionais (LIBÂNEO, 1998; 1994).
>
> A Didática é considerada como uma área de estudo da Pedagogia que tem por objeto a problemática do ensino como prática social. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de como realizar a educação (PIMENTA, 1997; 1994).

Pedagogia (significados)

> Considerada a ciência da educação, é uma ciência da prática e para a prática. Tem por fim realizar a reflexão sistemática sobre as práticas educativas, como instância que orienta o trabalho pedagógico (PIMENTA, 1997; 1994).
>
> É também considerada a ciência da educação, neste sentido é uma ciência prática, que tem por fonte a prática educativa. Investiga a natureza, as finalidades da educa-

> ção e os meios de formação do indivíduo (LIBÂNEO, 1998; 1994).
>
> Como ciência da educação, tem por objeto o esclarecimento de forma reflexiva, sendo transformadora das práxis educativas (FRANCO, 2001).
>
> Aparece como ciência da educação que busca dedicar-se aos estudos sobre todas as faces que estão relacionadas ao processo de educar. Possui campos investigativos específicos de seu objeto, sendo esses a didática, a organização do ensino e o campo da história da educação (MALHEIROS, 2015).

Observamos a inter-relação ente Didática, Pedagogia e prática educativa nos significados que os autores supracitados apresentam; a Didática aparece como uma das áreas da Pedagogia, sendo também considerada um dos campos de estudo da Pedagogia, assim como as práticas educativas, sendo a Pedagogia a ciência da educação, significado que é consenso entre os autores, pois esteve presente em todas as concepções. Como são processos educativos, a Pedagogia, de forma mais ampla, busca de forma crítica investigar/discutir as questões educacionais como um todo, apresentando-se com amplas funções. A Didática, de forma mais específica, busca estudar/discutir/refletir as diversas questões/relações metodológicas, entre outras relações que envolvem o ensino e, aqui, acrescentamos a aprendizagem, pois no processo de relações em sala de aula entendemos que há ensino quando ocorre a aprendizagem, tendo em vista que o professor é o mediador desse processo, buscando meios para que o aluno aprenda, reconhecendo que todos são capazes de aprender, dentro de suas singularidades e diferenças. Assim, diferentemente da afirmação de Malheiros (2015, p.45) de que "[...] ensinar e aprender são processos distintos e independentes", consideramos que ensinar e aprender são processos diferenciados, mas,

ISBN: 978-85-8126-090-7

intrínsecos, inter-relacionados no contexto da ação pedagógica. Reconhecemos, segundo o autor, que "nem tudo que se ensina é aprendido e nem tudo que se aprende é ensinado", e que "a aprendizagem pode ser fruto das experiências de vida, das relações estabelecidas com outras pessoas e de muitas outras possibilidades", dessa forma, compreendemos que falamos de conceitos diferentes sobre o ensinar. O que é realmente ensinar no mundo atual?

Essa visão de ensino relacionada à transmissão de conhecimento é superada para o reconhecimento de que o professor é o mediador do processo, tendo a didática na interseção/integração entre o ato de ensinar e aprender, possibilitando inter-relações que oportunizem meios para o desenvolvimento efetivo desses processos, de forma que torne o discente sujeito agente do processo de aprendizagem e na aplicação dessa aprendizagem nas diversas situações de sua vida.

É por meio das práticas educativas que essas inter-relações didático-pedagógicas se concretizam, mas o que entendemos por práticas educativas e práticas pedagógicas? Para melhor compreensão desses termos, apresentamos as concepções de Franco (2006, p.31):

> [...] prática educativa e prática pedagógica são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional e relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos.

Dessa forma, a autora coloca a prática educativa como uma forma mais ampla, e a prática pedagógica, de forma mais

específica, voltada para ações pedagógicas. A autora acrescenta que os saberes pedagógicos são aqueles que irão fundamentar a práxis doente: ao mesmo tempo que os sujeitos são transformados pelas práticas, os saberes também são transformados pelos sujeitos dessa prática (FRANCO, 2006).

Nessa compreensão, Franco (2006, p.33) coloca a Pedagogia "[...] como ciência da e para a práxis educativa, a qual poderá produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos construídos pelos docentes". Assim, a Pedagogia se constitui em "espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa".

Consideramos relevante buscar em Imbert (2003, p.15) a distinção entre prática e práxis; reconhecemos na práxis a autonomia e a perspectiva emancipatória que se apresenta de forma inerente à práxis. Para o autor:

> Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia.

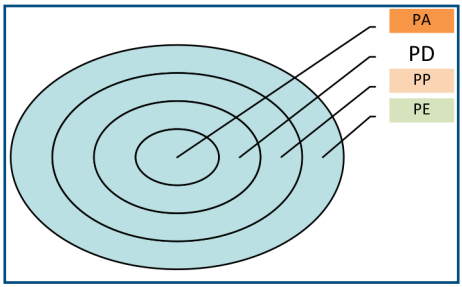
Assim, a prática é algo que representa um fazer, sem necessariamente haver uma reflexão sobre este e um redirecionamento dessas ações. Quanto aos saberes pedagógicos, são os "[...] que antecedem a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática [...], que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática".

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nesse sentido, é relevante compreender, segundo Franco (2002), que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições sócio-históricas; outra questão a ser considerada é que a prática, sendo uma atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, buscando assumir sua responsabilidade social crítica. O papel da Pedagogia como ciência da educação é o de ser interlocutora interpretativa das teorias que se apresentam de forma implícita na práxis, sendo, também, mediadora de sua transformação, buscando a emancipação de seus sujeitos.

Podemos observar que todas essas relações educativas estão intrinsecamente voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, na produção de saberes para a construção de conhecimentos que sejam apreendidos e utilizados na vida prática dos sujeitos. Assim, nessa inter-relação entre Pedagogia, Didática, práticas educativas e pedagógicas, apresentamos, para corroborar a inter-relação do processo de ensino e aprendizagem, as afirmativas de Candau (1983) de que uma Didática fundamental toma como ponto de partida a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, a preocupação em contextualizar a prática pedagógica, analisando a experiência concreta dos discentes e trabalhando a relação teoria e prática com indissociáveis. Assim, resta-nos acrescentar algo que não foi destacado pelos autores(as), mas que se torna inerente a esse processo de ensinar e aprender a partir de uma práxis educativa, especificamente de uma práxis pedagógica, que é o que consideramos como acompanhamento desse processo – a avaliação. Destacamos um gráfico, por nós construído, a partir dos estudos.

Gráfico 1 – Esquematização das práticas docentes.



Fonte: Autoria própria.

No esquema, a prática educativa (PE) se insere em um contexto mais abrangente, constituindo-se em uma prática social, intencional, sistemática, que ocorre em espaços escolares e não escolares, destacando-se entre essas a prática pedagógica (PA), e entre as práticas pedagógicas temos a prática didática (PD) e, nessa, a avaliativa (PA).

Consideramos que a prática didática é aquela desenvolvida pelo professor, em sala de aula, para efetivar sua mediação/acompanhamento e intervenção no desenvolvimento do ensino realizado pela mediação do processo ensino-aprendizagem, por meio de sua metodologia didática. Assim, entendido no seu conjunto, esse processo de ensino e aprendizagem, para ser realizado a partir de uma práxis pedagógica, necessita ser acompanhado pelo professor por meio do processo de avaliação. Mas o que consideramos ser a avaliação? Como ela vem se constituindo historicamente? Essas questões serão desenvolvidas e discutidas na seção que segue.

2.1 A avaliação em seu processo de mudanças de concepção

O que se percebe é que a avaliação, compreendida como uma prática social que visa o acompanhamento do processo de en-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sino e aprendizagem, na intenção de promover e incluir o aluno nesse processo, nem sempre teve essas características e intenções. Diferenciadamente, a avaliação surgiu como uma forma de examinar, selecionar e excluir, em um processo de seleção e de instrumento de poder. Assim, o exame surgiu com a função de controle social. A palavra exame "[...] vem do latim *examen*, denominação do ponteiro da balança que, imparcialmente, aponta o resultado da pesagem. O exame tem a mesma origem dos termos exigir e exato" (MEDEIROS, 1999, p.119). Portanto, a avaliação surge na concepção de examinar sob a influência do positivismo e do pensamento sobre a importância do método para constatar objetivamente o rendimento do aluno (SACRISTÁN; PÉREZ GOHÉZ, 1998).

A sistematização dos exames escolares, no Brasil, foi implantada pelos jesuítas, nos séculos XVI e XVII, por meio do documento denominado *Ratio Studiorum*. Essa concepção de exame, que surge do modelo jesuítico e comeniano, estende-se dando origem à chamada docimologia, que é a ciência do estudo sistemático do exame, dos sistemas de atribuição de notas, de forma quantitativa. Nesse sentido, até o "[...] século XIX, a maior parte da atividade caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia caráter exclusivamente instrumental ao processo avaliativo" (DEPRESBITERIS, 2007, p. 30).

Na década de 1940, a avaliação apresentou maior amplitude a partir dos estudos de Ralphy Tyler. Para ele, "a avaliação não podia ser considerada simplesmente sinônimo de aplicação de testes escritos (DEPRESBITERIS, 2007, p.32). Posteriormente, estudiosos apresentaram ideias de uma avaliação no sentido mais amplo, entre esses destacamos Cronback, que apresentou a ideia de avaliação além do julgamento de algo; Scriven, com a concepção de mérito, busca o valor do que está sendo objeto de

avaliação, lançando os termos "avaliação formativa" e "avaliação somativa" (determina o mérito, valor final). Stufflebeam deu continuidade à ideia de avaliação como tomada de decisão; Stake apresentou uma visão mais moderna, considerando ser essencial uma avaliação relacionada a processo, a algo contínuo e à necessidade de informações para a tomada de decisão.

Assim, a avaliação amplia seus interesses focalizando na avaliação de desempenho de aluno para analisar aspectos como o currículo, em uma visão mais ampla, significando atividades realizadas pela escola, na compreensão das dimensões e contextos da educação, valorizando questões que envolvem a filosofia e a política do sistema de ensino. Começa-se a compreender que todos têm capacidade de aprender, iniciando-se, assim, um processo de busca da diferença entre avaliar, examinar e verificar. Os instrumentos são fundamentais, mas não suficientes (DEPRESBITERIS, 2009).

Passamos a compreender a necessidade de superar uma avaliação voltada para o produto, com base em uma abordagem tecnicista da avaliação, e buscar o processo, tendo em vista que a metodologia com base no tecnicismo "[...] busca enfatizar a resposta e, especialmente, a resposta certa. O erro é sancionado com rigorosidade. A pergunta só pode ser formulada dentro do conteúdo exposto pelo professor. Nesse contexto, o aluno se torna passivo, acrítico, obediente e ingênuo (BEHRENS, 2003, p.54).

A avaliação passa a ser compreendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, cujas finalidades estão intrinsecamente relacionadas às concepções do significado de aprender. Nessa compreensão, passamos à abordagem condutivista, que busca "[...] explicar a aprendizagem pela conexão entre cadeias de estímulo e respostas, que podem ser mensuradas e quantificadas. [...] Os estímulos externos ocasionam a aprendi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

zagem e as respostas dadas por aquele que aprende [...]"; tem-se, então, uma aprendizagem por meio do condicionamento para uma visão construtivista (DEPRESBITERIS, 2009).

A avaliação, como processo, requer mudança de abordagens, de concepções, de novos paradigmas, na compreensão de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia para tomar decisões. Nesse sentido, alcançamos uma integração entre a prática pedagógica e, de forma específica, a prática didática e avaliativa, na mediação do processo de ensino e aprendizagem. A prática avaliativa aparece como acompanhamento desse processo, tendo em vista que esta se constitui em uma prática social mediadora. Dando continuidade a esse estudo, trouxemos algumas concepções dos discentes das licenciaturas da UFPI sobre as questões da avaliação. Ainda questionamos: que tipo de avaliação é praticada na universidade?

Segundo Luckesi (1999, p.82-86, grifo do autor), "nossa prática educativa atual ainda está permeada de alguns procedimentos propostos no *Ratio Studiorum*: no momento da prova os alunos não podem perguntar nada, e o tempo para realizá-la deve ser rigorosamente mantido". Assim, destacamos um olhar atual sobre o conceito de prova, em que apenas um aluno diferenciou prova de avaliação. Entre os restantes, 46 (quarenta e seis) alunos da disciplina de Avaliação da aprendizagem dos cursos de Licenciatura da UFPI consideraram a prova como avaliação, no instrumento de avaliação diagnóstica aplicada durante a disciplina. A turma era composta por alunos de várias licenciaturas, como Artes, Ciências da Natureza, Matemática e Geografia. Durante as discussões, após leitura dos textos, obtivemos as seguintes respostas:

> [...] a prova predominante como avaliação, apesar de que um ou outro professor utiliza seminários e outras formas.

> [...] estamos passando por testes, por exames, sempre estamos sendo examinados. Na universidade não é diferente, para sermos considerados bons alunos temos que ter boas notas, independentemente de como obtemos essas notas. Tudo tem um exame ou teste.
>
> Na universidade ainda predomina a ideia de exame.

Segundo os alunos, faltam critérios para a correção das provas. O aluno recebe a prova sem nenhuma observação, sem comentários específicos, não sabe o que errou e não tem como corrigir seu "erro". Nessa análise, observamos que "tradicionalmente a avaliação da aprendizagem é feita pela comparação do trabalho do estudante com um modelo 'padrão' a partir do qual o estudante é classificado" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2006, p.72).

Nesse contexto de contraste que apesar dos avanços em todas as áreas ainda se observa na dicotomia entre a didática, as práticas educativas e, de forma específica, a prática pedagógica, que se apresentam como relações distantes do ato de avaliar e que esse ainda é considerado como exame. Muitas instituições de educação não ofertam a disciplina como obrigatória, o que leva os futuros professores a utilizar os instrumentos tradicionais, a prova. Portanto, "[...] se o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a consciência da subjetividade que lhe é inerente suscita a necessidade de transformá-lo em uma ação investigativa, sistemática e contínua" (HOFFMAN, 1998, p.17).

3 Considerações finais

Consideramos ser necessário que busquemos integrar as ações em que a Didática e a avaliação se apresentem inter-relacionadas em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora – como práxis pedagógica, buscando a multidimensio-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nalidade do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário e fundamental o acompanhamento contínuo desses processos, integrado à didática na mediação do ensino e aprendizagem, que chamamos de avaliação, que requer a aplicação de instrumentos diversificados que atendam às necessidades, possibilitando uma autoavaliação docente e discente para uma reflexão crítica.

Ao analisarmos as discussões teóricas entre Didática, práticas educativas e pedagógicas dos professores e o processo de avaliação, relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, observamos que essas temáticas são trabalhadas de formas distintas. Alguns autores apresentam a inter-relação entre a didática e as práticas educativas destacando de forma específica a prática pedagógica em sua relação com a Didática, mas não buscam a inter-relação entre o tripé Didática-prática pedagógica e avaliação.

A prática pedagógica dos professores dos cursos de Licenciatura investigados, representados por essa amostra, nesse contexto, apresenta-se dissociada da avaliação, com uma preocupação voltada para a nota, tanto por parte dos discentes como dos docentes. A avaliação é trabalhada de forma distinta da Didática. As características da prática pedagógica dos professores em sua interface com a didática e a avaliação na construção da práxis educativa é de uma prática tradicional, a avaliação aparece como um item no conteúdo da disciplina, sem a preocupação de reflexões críticas de sua inter-relação e da necessidade de planejamentos interdisciplinares na promoção de ações em que a avaliação se apresente intrinsecamente como um acompanhamento, mediando ações de reflexão e redirecionamento do ensino, para transformar a tradicional prática de exame em uma prática avaliativa que acompanhe o processo de ensino e aprendizagem dis-

cente, sendo, portanto, promotora, investigativa e inclusiva dos alunos nesse processo, realizada por ações reflexivas e críticas.

Concluímos que, para ocorrer a práxis educativa/pedagógica, é necessário que se desenvolva, entre docentes e comunidade acadêmica, discussões sistematizadas sobre a necessidade de uma avaliação mediadora enquanto ação indissociável das outras ações didático-pedagógicas. São necessárias autoavaliações docente e discente durante os processos de ensino e aprendizagem, para que se possam promover reflexões na e sobre a ação, buscando um redirecionamento para a transformação da realidade educativa na universidade e o desenvolvimento de uma verdadeira práxis pedagógica.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa *In:* SILVA, Ainda Maria Monteiro *et al*. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.* Recife: ENDIPE, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

DEPRESBITERIS, Léa. *Diversificar é preciso...*: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. *In:* SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). *Encontro Na-*

ISBN: 978-85-8126-090-7

cional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 27-49.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação – mito & desafio:* uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem; visão geral. *Caderno do Colégio Uirapuru*, Sorocaba, 2007. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Medidas psicológicas*: introdução à psicometria. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOHÉS, A. J. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COSTA, Eisenhower Souza
Especialista em ensino de Matemática. Professor da rede pública estadual do Ceará.
E-mail: eisenhowerhorizonte@yahoo.com.br

COSTA, Elisangela André da Silva
Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

LIMA, Maria Socorro Lucena
Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará.
E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

ALMEIDA, Sinara Mota Neves de
Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

RESUMO

O ponto de partida desse estudo é o reconhecimento da avaliação diagnóstica como elemento que colabora na identificação dos conhecimentos já consolidados pelos estudantes e, por consequência, nas tomadas de decisão que permeiam o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Quando tal questão se remete aos professores em processo de formação, o diagnóstico permite, ainda, o estabelecimento de um diálogo pedagógico entre os saberes da experiência e os demais saberes necessários à docência, em uma perspectiva de reflexão sobre a prática e de fortalecimento da profissionalidade docente. O presente texto aborda uma investigação realizada junto a professores/alunos de um curso de especialização em ensino da Matemática com o objetivo de identificar as concepções de avaliação presentes neste grupo e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista a valorização dos sujeitos e seus universos de compreensão. Foram utilizados como ins-

ISBN: 978-85-8126-090-7

trumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado e o grupo focal. A fundamentação teórica contou com as contribuições de Hoffman (2003) e Luckesi (2002), dentre outros. Os resultados apontam para a apropriação teórica de concepções de avaliação que remetem às ideias de formação e emancipação, assim como para os desafios de materialização de tais conceitos no contexto das práticas avaliativas cotidianas.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação diagnóstica. Formação de professores.

ABSTRACT

The starting point of this study is the recognition of diagnostic assessment as an element that contributes to the identification of knowledge already established by students and, consequently, in making decisions that permeate the planning of the teaching-learning process. When such question shall be referred to the teachers in the training process, the diagnosis also allows for the establishment of an educational dialogue between the knowledge of experience and other knowledge necessary for teaching in a reflective perspective on the practice and strengthening the teaching profession. This paper addresses an investigation with teachers / students of a course of a specialization course in Mathematics Teaching in order to identify the conceptions of evaluation present in this group and its relationship with the educational practices developed in the area of context class. Methodologically, it chose the qualitative research, with a view to appreciation of the subjects and their universes of understanding. They were used as data collection instruments the semi-structured questionnaire and focus groups. The theoretical framework included the contributions Hoffman (2003) and Luckesi (2002), among others. The results point to the theoretical appropriation of evaluation concepts that refer to training and empowerment ideas, as well as the challenges of materialization of such concepts in the context of the daily assessment practices.

Keywords: Evaluation. Diagnostic evaluation. Teacher training.

1 Introdução

A partir das décadas finais do século XX, quando o processo de formação inicial e contínua de professores ganhou impulso no contexto brasileiro em decorrência das políticas educacionais voltadas à democratização do acesso da população à educação, as discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre avaliação passaram a fazer parte do cotidiano dos docentes de forma muito intensa (HOFFMAN, 2003).

Assim, diferentes concepções de avaliação e seus desdobramentos no processo formativo dos alunos foram frequentemente debatidos pelos coletivos de trabalho. No entanto, é possível observar que o avanço das práticas avaliativas não tem acompanhado o avanço teórico dessa área (KÖNIG, 2007).

Esse descompasso decorre, em nossa compreensão, do fato de que para dar respostas às políticas de resultados implementadas ao longo das últimas décadas pelo Governo Federal, as equipes escolares têm experimentado certo retorno aos princípios tecnicistas que reduzem o docente à condição de executor de planos e atividades formulados por equipes de especialistas (LIMA, 2001). Esse movimento, que é político e epistemológico, distancia cada vez mais os docentes das práticas reflexivas que poderiam fortalecer nestes profissionais a perspectiva da autonomia, do exercício da criatividade, da criticidade e da autoavaliação.

Considerando tais questões, compreendemos que os espaços de formação de professores acabam por se constituir como um importante lócus para a reflexão sobre o trabalho (ALARCÃO, 2011) e para o fortalecimento da profissionalidade docente (LIMA, 2001). No entanto, é necessário que o ponto de partida dos formadores que atuam nesses espaços seja os saberes da experiência dos professores em formação, de modo que

ISBN: 978-85-8126-090-7

estes possam se constituir como referência para a discussão de concepções, para a problematização e transformação das práticas (PIMENTA, 2005).

Partindo dessas compreensões, desenvolvemos uma investigação junto a professores/alunos de um curso de especialização em ensino da Matemática com o objetivo de identificar as concepções de avaliação presentes nesse grupo e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Na metodologia da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, tendo em vista a valorização dos sujeitos e seus universos de compreensão (MINAYO, 2004) e utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado e o grupo focal.

Os resultados apontam para a apropriação teórica de concepções de avaliação que remetem às ideias de formação e emancipação, assim como para os desafios de materialização de tais conceitos no contexto das práticas avaliativas cotidianas.

2 A avaliação diagnóstica como forma de acesso aos saberes da experiência

As discussões sobre a formação da identidade e sobre a construção da profissionalidade docente têm colocado em destaque, nos últimos anos, a valorização dos saberes da experiência. Estes são concebidos por Pimenta (2005, p. 20) como aqueles que se associam às visões e aos saberes da docência decorrentes de toda a trajetória de escolarização, assim como "[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores".

A valorização desses saberes se constitui como uma importante referência para acessar o universo das concepções que sustentam as práticas e o trabalho dos docentes no cotidiano escolar. Uma vez acessado este universo, os formadores de professores têm a oportunidade de tecer um diálogo pedagógico entre os conhecimentos construídos por esses profissionais no exercício da profissão e se debruçarem de forma situada sobre os fenômenos de ensinar e aprender. Tal diálogo permite a problematização e a transformação das práticas, mediadas pela fundamentação teórica.

No entanto, é necessário destacar que o acesso às concepções e práticas docentes, realizado por meio de uma avaliação diagnóstica, deve ser orientado por uma postura de abertura, humildade e acolhimento para o que é expresso pelos profissionais (LUCKESI, 2002). O primeiro passo para a transformação das práticas é o reconhecimento das fragilidades pelos professores e a disposição para superá-las.

Esse movimento de investigação das concepções e práticas dos docentes tem o papel de identificar quais as referências utilizadas por esses profissionais nos momentos de planejamento, organização das metodologias e de avaliação. Permite, ainda, aos formadores, construir diálogos situados com outros saberes da atividade docente, quais sejam: os saberes das áreas do conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

Avaliar dentro do contexto de formação contínua de professores significa, portanto, "[...] diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva" (LUCKESI, 2002, p. 5). Essa concepção dialoga, ainda, com a definição de formação contínua apresentada por Lima (2001, p. 115), como sendo "[...] o processo

ISBN: 978-85-8126-090-7

de articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis". Como é possível verificar, a perspectiva que emerge das compreensões apresentadas por Luckesi (2002) e Lima (2001) converge para a necessidade de desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto de formação de professores.

De acordo com Alarcão (2011, p. 44): "A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores". Assim, as perspectivas de formação como pacotes fechados reduzidos à ideia de treinamento tornam-se superadas, uma vez que se associam a atividades mecânicas, carregadas de artificialidade e de utilização limitada a determinadas circunstâncias, estando ligadas mais a automatismos do que a ações refletidas.

Assim, é necessário que os professores sejam reconhecidos como sujeitos de suas práticas, como pessoas e profissionais que, desafiados pelas demandas que emergem do contexto em que atuam, são capazes de reformular suas práticas e de reconstruir sua identidade docente. A avaliação diagnóstica permite a esses profissionais tanto o reconhecimento de suas fortalezas e fragilidades quanto a definição das pautas de formação necessárias à sua atuação em sala de aula, dialogando com a perspectiva formativa da avaliação que, por sua vez, sinaliza aos formadores de professores quais são as necessidades dos grupos junto aos quais atua.

Nesse sentido, ao invés de apresentar propostas genéricas para os problemas que se encontram expressos no contexto escolar por meio de fórmulas, receitas, programas ou rotinas, como historicamente vêm se desenhando as experiências brasileiras de

formação de professores, estas deveriam considerar o contexto, suas características e singularidades, apresentando estratégias que envolvam cada vez mais os docentes e a comunidade escolar nos processos de análise e resolução de problemas (ALARCÃO, 2011).

A realidade que se apresenta a nossa volta é, hoje, compreendida pelas ciências de forma complexa. O pensamento cartesiano, caracterizado pela busca por certezas, estabilidades e previsibilidades, que permeou a formação de boa parte de nós, inclusive como educadores, não consegue mais responder os problemas postos pela ordem estabelecida no mundo por ocasião da globalização. O pensamento globalizado não se processa, tampouco se organiza de forma linear, localizando em uma teia cada vez mais enredada os diversos fatos, problemas e necessidades da humanidade.

A capacidade de compreender o local e o global se constitui como um desafio aos educadores. Assim, as teorias trabalhadas nos processos de formação de professores necessitam dialogar com os contextos de atuação profissional, colaborando no processo de transformação das práticas e das próprias teorias. Nesse sentido, a leitura crítica e amorosa do mundo e da palavra, a busca pela informação situada histórica e culturalmente, assim como o interesse/respeito/valorização das identidades passam a fazer parte, de maneira cada vez mais intensa, da profissionalidade docente.

O reconhecimento do estatuto profissional dessas posturas não é, no entanto, consenso entre os educadores, sendo muito comum a ideia de que ciência é ciência em qualquer parte do mundo, dispensando a necessidade de contextualização do ensino e reforçando a concepção de planejamento como uma dimensão técnica e neutra.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A autoavaliação, compreendida como "[...] processo mental interno pelo qual o sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva" (HADJI, 2001, p.103), permite aos professores situarem as próprias práticas dentro do contexto de atuação, considerando os referenciais de natureza epistemológica, política, ética e estética (RIOS, 2008) que iluminam a função social da escola e a atuação dos professores.

Na busca de fortalecer este movimento de autorregulação, os processos de formação de professores, quer inicial ou contínua, devem possibilitar aos profissionais o exercício de olhar para si, verificando tanto os aspectos da profissionalidade já consolidados quanto aqueles que necessitam de mais investimentos para que se desenvolvam. É nesse caminhar que a formação contínua ganha sentido e consegue interferir de forma real no desenvolvimento profissional dos professores.

3 Avaliação e saberes da experiência: o que dizem os docentes?

Para acessar os saberes da experiência dos professores investigados sobre o tema avaliação, foram realizados dois momentos distintos: o primeiro constou da aplicação de um questionário composto com perguntas abertas, e o segundo momento realizou-se a partir da técnica de grupo focal (GUIMARÃES, 2006). Tais instrumentos se constituíram como pontos de referência para as discussões acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Básica.

2.1 Análise dos questionários

O questionário aplicado junto aos professores investigados foi construído a partir de três questões abertas que nortea-

ram as discussões iniciais sobre avaliação. São elas: o que é avaliação? Como avalio? Para quê avalio? As respostas dadas pelos professores seguem abaixo analisadas.

2.1.1 O que é avaliação?

Ao serem indagados acerca do que concebem por avaliação, os professores apresentaram respostas que podem ser subdivididas em três blocos distintos: o primeiro se relaciona com a verificação da aprendizagem do conteúdo pelo aluno; o segundo diz respeito à ideia de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em uma perspectiva diagnóstica, e o terceiro associa-se à possibilidade de intervenção e de reorganização do trabalho pedagógico pelo professor.

a) As concepções relacionadas à verificação da aprendizagem são traduzidas nas seguintes falas: "É uma maneira de sabermos se o aluno está aprendendo ou não" (P1); "É verificar o que foi repassado para os alunos e cobrar o que foi aplicado" (P3).
b) As concepções que se associam à visão de avaliação como diagnóstico são destacadas nas falas a seguir: "É a visão do nível de conhecimento inserido no educando" (P2); "Olhar o aluno como um todo. Promover o diagnóstico para identificar os conhecimentos trazidos pelo aluno" (P5).
c) As visões que se relacionam à relação entre avaliação e intervenção e reorganização do trabalho pedagógico pelo professor são expressas nas seguintes falas: "É um processo contínuo em que pretendemos, por meio de instrumentais e observação, acompanhar o desenvolvi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> mento do aluno e de nosso trabalho como professor, em uma visão mais ampla" (P4); "É um processo contínuo que permite a análise do trabalho escolar, do conhecimento adquirido, assim como os meios e mecanismos de análise que se constituem como ponto de referência para reorganização do trabalho do professor" (P6).

As respostas dadas pelos professores traduzem, em conjunto, três funções diferentes da avaliação da aprendizagem: diagnosticar ou investigar; controlar ou acompanhar; e classificar ou valorar (HAYDT, 1988). Tais funções devem ser compreendidas de forma complementar e indissociável, configurando a avaliação como um dos aspectos que confere integralidade ao processo de ensino-aprendizagem e, ainda, como parte essencial da ação docente.

2.1.2 Como avaliar?

Ao indagarmos os professores sobre como avaliam seus alunos, estes apresentaram respostas que articulam comportamentos, habilidades e atitudes apresentados pelos alunos em diferentes instrumentos utilizados para verificação da aprendizagem em termos cognitivos.

> *Existem várias maneiras: a participação, o comportamento e a prova escrita mesmo* (P1).
>
> *Diversas formas: diagnóstica, escrita, oral, interpessoal e social* (P2).
>
> *Avaliar por meio de provas, comportamentos. Verificar se o discente está fazendo os exercícios dos conteúdos aplicados* (P3).
>
> *Por meio de instrumentos de acompanhamento, observações, atividades diversificadas* (P4).
>
> *De forma diversificada e contínua* (P5).

> *É um processo contínuo que considera elementos como assiduidade, fatores sociais e culturais* (P6).

A articulação desses diferentes elementos aponta para a complexidade dos processos formativos, em que conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal se articulam no processo de ensino-aprendizagem com vistas à conquista de capacidades cognitivas, motoras e socioafetivas.

De acordo com Zabala (1998, p.33), "por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a 'por que ensinamos' e 'como se aprende'". Assim, compreendemos que a fala dos professores sobre a própria prática avaliativa revela muito mais do que a simples aplicação de instrumentos, estendendo-se às formas como interagem com seus alunos no processo de construção do conhecimento. Assim, compreendemos que a preocupação do grupo investigado supera a perspectiva da simples constatação da aprendizagem, apresentando, para além dessa questão, uma preocupação com a organização do próprio trabalho docente, considerando as diferentes formas de intervenção.

2.1.3 Para quê avaliar?

Quando questionados sobre as finalidades da avaliação, ou para quê avaliar, todos os professores destacaram a relação entre avaliação e intervenção por parte do professor.

> *Para saber se estamos fazendo um bom trabalho, para saber se o aluno realmente está acompanhando, saber suas dificuldades* (P1).

> *Para que possamos traçar o perfil do aluno, para ver a sua capacidade e ter um novo olhar sobre ele* (P2).

> *Avaliar se faz necessário para saber se o aluno está acompanhando os conteúdos transmitidos pelos professores* (P3).

> *Para acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno. Diagnosticando deficiências e promovendo inferências, vi-*

ISBN: 978-85-8126-090-7

> *sando contribuir de forma significativa na formação plena do educando* (P4).
>
> *Para saber o nível de aprendizagem dos alunos, para estabelecer metas de melhoria da aprendizagem* (P5).
>
> *Para conhecer o aluno e promover a autoavaliação por parte dele, além de traçar perfis/direção* (P6).

A tendência expressa pelos professores traduz aspectos de uma mudança conceitual e metodológica da avaliação da aprendizagem ocorrida no final do século XX, que promoveu a superação da perspectiva dos exames em direção a uma perspectiva formativa.

Luckesi (2002) e Hoffmann (2003), assim como outros estudiosos da avaliação da aprendizagem, elencaram elementos que configuravam as práticas avaliativas tradicionais como excludentes e antidemocráticas. Cercadas por demandas de poder que envolviam tanto questões políticas quanto sociais e econômicas, os modelos tradicionais de avaliação acabavam por fortalecer os processos de peneiramento social já existentes. Ao invés de promover a aprendizagem, a avaliação tradicional efetivava os processos de exclusão.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 21), é necessário que "A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento". Nessa perspectiva, colocam-se como necessárias transformações no processo educativo como um todo, evidenciando a relação entre os atos de avaliar e planejar. A avaliação, nesse sentido, precisa ter caráter de continuidade, ocorrendo em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, de modo que o professor tenha condições de acompanhar os avanços e as dificuldades de seus alunos, intervindo sempre que necessário.

Dentro desse contexto, avaliar é muito mais que verificar aprendizagem e atribuir notas. Avaliar é diagnosticar, formar, intervir, dialogar, transformar, mediar e promover.

2.2 Grupo focal

O grupo focal contou com a participação de dez professores e teve como elementos norteadores duas questões: como foram as práticas avaliativas que vocês viveram em seu processo de escolarização? Como são as práticas avaliativas existentes nas escolas hoje?

2.2.1 As práticas avaliativas vividas na Educação Básica

Ao apresentarem relatos referentes às suas vivências avaliativas na condição de alunos, os diálogos tecidos entre os professores convergiram para os seguintes elementos: redução da avaliação à aferição de notas; exclusão e autoritarismo docente.

> No que diz respeito às estratégias e instrumentos utilizados para a aferição de notas, os professores destacaram: "[...] prova parcial, prova global, feira de ciências e outros" (P1); "[...] a única maneira conhecida de avaliação era a somativa e nem assim era denominada" (P2);
>
> "[...] meus professores avaliavam das seguintes maneiras: avaliação parcial, avaliação bimestral, desempenho, exercícios e participação" (P5).

O autoritarismo docente se expressa de diferentes formas: "[...]existia muita cobrança e muita pressão para que fosse atingida a nota máxima. Eu estudava muito, até de madrugada, para conseguir passar de ano" (P3); "[...] durante a minha vida escolar, os estudos eram muito tradicionais, onde o professor era o

ISBN: 978-85-8126-090-7

centro do conhecimento, os alunos eram obedientes, não questionavam, nem eram críticos" (P10).

A exclusão, por sua vez, foi expressa na seguinte fala: "quantos colegas que estiveram ao meu lado viraram pedreiros, serventes, padeiros e agricultores por terem sido excluídos por meio das avaliações?" (P4).

O conjunto das reflexões apresentadas pelos professores nos diz muito do contexto vivido pelo Brasil até meados da década de 1980 e que se apresenta, ainda hoje, de maneira muito presente em nosso contexto social. Os processos de exclusão se davam por meio da negação do direito à Educação – pela democratização do acesso – e à aprendizagem – pela reprovação – validados por meio das práticas educativas como práticas sociais excludentes (COSTA, 2014).

2.2.2 As práticas avaliativas atuais

Os relatos que abordaram as práticas avaliativas atuais pelos professores apresentaram elementos que dizem respeito aos avanços teórico-metodológicos da avaliação; à compreensão da relação desta com a vida dos alunos de modo mais abrangente e, ainda, críticas à efetividade desse processo no contexto da formação dos alunos.

Os avanços teórico-metodológicos encontram-se expressos nas seguintes falas: "Eu vejo esse processo de avaliação muito importante para uma boa aprendizagem no âmbito escolar e social. Esse processo busca obter resultados positivos do aluno e permite uma boa tomada de decisão" (P1); "Nos dias atuais, o processo de avaliação é contínuo, sistematizado, no qual a avaliação se divide em diagnóstica, formativa e somativa, ou seja, o aluno deve ser observado em todo processo" (P6); "Hoje o processo de avaliação

está mais complexo, e com o avanço tecnológico temos acesso a grandes pensadores, a livros e artigos que nos mostram como avaliar os alunos no processo ensino-aprendizagem" (P9).

A relação da avaliação com a vida dos alunos e seus projetos de futuro pode ser traduzida na seguinte fala: "[...] hoje há mais possibilidades de os excluídos alcançarem êxito em suas vidas. Seja qual for a avaliação, também serve para dizer o que seremos no futuro" (P4).

As críticas, por sua vez, encontram-se presentes nas reflexões que se seguem: "A princípio uma ótima teoria, mas na verdade o processo ainda continua como antigamente, só que agora as consequências são drásticas, pois a sociedade mudou e o professor não tem o respeito desejado" (P2); "Hoje tudo está mudado, tudo hoje está mais suave, menos pressão e pouca cobrança" (P3); "[...] acho mais justo e honesto avaliação por média, contando todos os esforços dos alunos que têm interesse em estudar, aqueles que não se interessam merecem mais rigor" (P5).

Ao analisar as falas dos professores, em conjunto, à luz do contexto político, econômico e social contemporâneo, é possível perceber elementos que contraditoriamente se conjugam, revelando novas formas de exclusão, como a de inclusão excludente apresentada por Kuenzer (s/d, pp.14-15) que corresponde às "[...] estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo[...]".

3 Disposições finais

Ao longo desse estudo, buscamos identificar as concepções de avaliação de um grupo de professores, assim como sua

ISBN: 978-85-8126-090-7

relação com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

O ponto de partida das discussões reside na compreensão de que os saberes da experiência dos professores são elementos fundamentais à reflexão sobre suas práticas e à transformação destas. Nesse sentido, o professor é reconhecido como um profissional que constrói historicamente a sua identidade a partir dos elementos que vivencia em sua trajetória formativa mais ampla.

Os achados da pesquisa revelaram práticas avaliativas distintas teoricamente, mas semelhantes nos processos de exclusão social. Tal exclusão, vale ressaltar, atualiza-se historicamente a partir dos contextos que se desenham. Consideramos que somente a reflexão sobre a própria prática e o diálogo com as teorias existentes tem condições de tornar evidentes as contradições vividas pelos professores em seus contextos de trabalho, possibilitando a superação das desigualdades e a construção de uma educação de caráter emancipatório.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.1, n.3, p. 80-89, jan./jun. 2007.

COSTA, Elisangela André da Silva. *A educação de jovens e adultos e o direito a educação*: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará. 2014. 203 F. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação*: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação*: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 16. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2003.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.* 2001. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. S. Paulo: Cortez, 2008.

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

ISBN: 978-85-8126-090-7

Comunicação Oral

Eixo 5

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LARGA ESCALA E OS ALUNOS SURDOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

RABELO, Jeriane da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Pedagoga. Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Brasil. E-mail: jerianeufc@gmail.com

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Mestre em Educação Brasileira. Pedagoga. Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: alannaop1@hotmail.com

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros
Doutora em Educação Brasileira. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino na Universidade Federal do Ceará (UFC) Email: apmedeiros.ufc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma investigação da avaliação diagnóstica da aprendizagem de alunos surdos em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Fortaleza/CE. A inclusão escolar e o acesso de estudantes surdos no ensino regular desafiam professores a acolher todos os estudantes, na sua subjetividade numa perspectiva coletiva. A investigação de natureza qualitativa, na forma de estudo de caso, teve como participantes os professores do 2º ano do Ensino Fundamental, também participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Por meio da observação na escola, da aplicação de questionário com os professores, pode-se analisar como a avaliação diagnóstica da aprendizagem interfere na ação docente e na aprendizagem dos alunos. É necessário considerar as especificidades no ensino das crianças surdas, bem como na forma como são avaliadas. Fatores diversos fundamentam o cuidado às práticas docentes na educação do surdo, desde a utilização da LIBRAS como língua materna, da linguagem visuo-espacial, dos materiais didáticos específicos, da escrita como apoio, das diversas atividades que permitam a integração das crianças

ISBN: 978-85-8126-090-7

surdas e ouvintes, até a conscientização das especificidades da pessoa surda nos vários campos sociais.

Palavras-chave: Surdez. Avaliação diagnóstica da aprendizagem. PAIC.

ABSTRACT

This paper presents an investigation of the diagnostic evaluation of learning of deaf students in a class of the second grade of elementary school in a public school in the city of Fortaleza. The school inclusion and access for deaf students in regular education challenge teachers to accept all students, in their subjectivity within a collective. Research of qualitative nature, in the form of a case study, as participants second-year teachers of primary education, participants at Literacy Program the Right Age – PAIC. Through observations to school, a questionnaire applied to teachers and the documentary analysis of the school Political Project Curriculum, it was possible to analyze how the diagnostic evaluation of learning interferes with the teaching action and learning of students. It is necessary to consider the specificities in the teaching of deaf children, as well as in the form that they are evaluated. Various factors underlie the careful teaching practices in education of the deaf. Since the use of LIBRAS as native language, of language space-vision, of teaching materials, writing in support, of the various activities that allow the integration of deaf children and listeners, to the awareness of the specifics of the deaf person in various social fields.

Key-words: Deafness. Evaluation of learning. PAIC.

1 Introdução

O processo de inclusão escolar e o acesso de estudantes com deficiências ao ensino regular desafiam os professores a orientar todos os estudantes, incluindo-os com suas condições sensoriais, físicas ou intelectuais. A dificuldade de ensinar a todos, de modo inclusivo, evidencia a debilidade da formação docente. A presença desses alunos ocasiona, portanto, um desafio para os professores lidar com tal heterogeneidade escolar (BEYER, 2005; MANTOAN, 1993).

Desse modo, o presente artigo apresenta o problema de uma pesquisa que surgiu a partir da participação em um Projeto de Educação Inclusiva da Universidade Federal do Ceará – UFC vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID[1]. O projeto foi vivenciado em uma escola pública municipal de Fortaleza/CE, onde foram realizadas atividades de observação e intervenção junto aos professores das turmas inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante o período de trabalho no projeto, foi percebido que à proximidade de realização da avaliação diagnóstica do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC[2], alguns alunos

[1] Instituído pelo Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010, "o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010, Art. 1º). Os projetos apoiados pelo PIBID são propostos pelas Instituições de Ensino Superior, desenvolvidos por alunos dos cursos de Licenciatura, sob a supervisão de professores da educação básica e orientação de professores da IES.

[2] A Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, institui o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, "por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem" (CEARÁ, 2007, Art. 1º). O PAIC atua por meio de cinco eixos articulados: Eixo de Gestão, Eixo de Alfabetiza-

ISBN: 978-85-8126-090-7

eram retirados das salas de aula até o momento da avaliação, o que destoa da própria função de avaliação diagnóstica do PAIC, uma vez que a concepção de avaliação do Programa se remete às ideias de Cronbach (1982) e Scriven (1967) apud Marques *et. al.* (2008).

Do primeiro autor, concebeu-se a ideia de que a avaliação serve para uma tomada de decisão e não somente para divulgar dados sobre determinada situação. De Scriven (1967), absorveu-se a forte ênfase no caráter formativo, de tal forma que todo o esforço avaliativo pudesse ser utilizado pelos supervisores e professores para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na escola (MARQUES, RIBEIRO e CIASCA, 2008, p. 438 e 439).

A atitude de ausentar os alunos surdos da participação nesta avaliação vai de encontro ao que asseguram os documentos oficiais sobre a participação e o direito de aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares (BRASIL, 1994; 2012). A avaliação diagnóstica deve evidenciar a mediação docente necessária entre as aprendizagens do aluno e àquelas que ele pode/deve alcançar, pois é na identificação das dificuldades de aprendizagem que as práticas pedagógicas docentes se fazem imprescindível (CARVALHO, 2011).

Em face desta problemática, optou-se por uma investigação sobre como se dá a avaliação de alunos surdos do Ensino Fundamental no âmbito do PAIC, bem como em que medida a avaliação é capaz de auxiliar o professor no diagnóstico da alfabetização dos alunos com surdez.

Dessa forma, definiu-se na pesquisa, um percurso metodológico condizente com os objetivos delineados pelo estudo: investigar como se realiza a avaliação diagnóstica de alunos surdos

ção, Eixo de Educação Infantil, Eixo de Literatura Infantil e Formação de Leitores e Eixo de Avaliação Externa.

em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Fortaleza/CE. No intuito de apresentar contribuições sobre a alfabetização de alunos surdos que participam da avaliação diagnóstica do PAIC, a intenção desta pesquisa foi de, especificamente, identificar em que medida a avaliação externa é capaz de auxiliar o professor no diagnóstico da alfabetização dos alunos com surdez.

2 Referencial teórico

A avaliação diagnóstica da aprendizagem de alunos com deficiência é um tema de grande relevância e vem sendo debatido e discutido à luz do atendimento às diferenças intrínsecas à condição humana. Luckesi (1998, p. 81) afirma que a avaliação diagnóstica "[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem".

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encaminha novas regulamentações sobre a inclusão[3] dos estudantes com deficiência em escolas regulares, sugerindo a revogação das práticas classificatórias e excludentes (HOFFMAN, 2005; BRASIL, 2008).

Os estudos de Lev Vygotsky (1896 – 1934) colaboram para essa questão, quando trata da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que relaciona a diferença do que a criança já sabe (zona de desenvolvimento real) àquilo que ela é capaz de apren-

[3] "A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola." (BRASIL, 2008).

ISBN: 978-85-8126-090-7

der com a ajuda de uma pessoa mais experiente (zona de desenvolvimento potencial). É na ZDP que se entende a ação docente enquanto ação mediadora, a partir do que é diagnosticado dos educandos, o professor atua como mediador daquilo que ele é capaz de aprender.

A avaliação diagnóstica externa do PAIC, por exemplo, teria como objetivo avaliar o nível de desenvolvimento real da criança, o que poderia ser útil para o início da ação docente. Quando tratamos de alunos com deficiência se faz necessária, também, a avaliação do desenvolvimento potencial, centrada nas habilidades que o indivíduo já realiza com a ajuda e apoio, em situações favoráveis, e não em situações independentes (MONTOAN, 1990, p.24).

No Brasil, as políticas de inclusão escolar estão baseadas na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Politica de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Estas estabelecem que os sistemas de ensino devam assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa com deficiência na sala de aula, proporcionando o acesso e a permanência desse aluno no ambiente escolar regular.

Para o aluno surdo[4], as atividades oferecidas pelas escolas regulares apresentam características complexas, visto que a comunicação entre professor e aluno ocorre, predominantemente pela linguagem oral. A inexistência de práticas pedagógicas adequadas colabora para validar preconceitos e comportamentos

[4] O termo **surdo** será utilizado aqui se referindo ao indivíduo que, independentemente do grau de perda auditiva, aceita e usa a língua de sinais como primeira língua, identificando-se como membro de uma comunidade surda – "[...] um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença." (MOURA, 2000, p. 72), o que condiz com o Decreto 5.626/2005. Esse termo também será usado em oposição ao termo **ouvinte**, que se refere à pessoa que não possui perda auditiva (SOUSA, 2012).

excludentes em relação a essa população. Alencar (2003) parte do pressuposto de que o próprio termo "deficiente" define o sujeito em função do *déficit*, constituindo uma barreira social para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização. Vale salientar que os procedimentos pedagógicos podem criar situações inadequadas para a evolução da aprendizagem e prejudicar a autoestima do aluno, ao colaborar para um histórico escolar insatisfatório.

É importante lembrar ainda que a surdez não está associada à limitação cognitiva ou afetiva. Os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais dependentes das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GOES, 1996, p.38).

O processo de inclusão da pessoa surda na escola regular é considerado um dos grandes desafios na educação desses sujeitos, pois segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, havia no país 9,7 milhões de pessoas com Deficiência Auditiva, o equivalente a 5,1% da população brasileira. Dessas, mais de 406 mil em idade escolar e, no entanto, somente 56 mil (13%) cursavam a educação básica no ano de 2003, o que confirma a alta taxa de exclusão dessa população da escola. Assim, entender as implicações da surdez no processo de inclusão perpassa, também, pela compreensão da importância de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, constata-se que as práticas tradicionais – de natureza autoritária, mecânica e classificatória – não atendem aos imperativos contemporâneos. Essa visão arcaica, limitada e padronizada impede perceber os atores educacionais – alunos e professores – em sua singularidade, negando as características que os tornam únicos. A conquista de uma nova cultura docen-

ISBN: 978-85-8126-090-7

te passa por uma reflexão crítica sobre a habilidade de lidar de forma mais democrática com a diversidade individual e cultural presente na escola, com a necessidade de estimular as possibilidades do aluno na apropriação dos conhecimentos.

Os alunos com deficiência requerem uma atenção pedagógica específica que os apoiem tanto na mediação da aprendizagem, quanto em práticas inclusivas, como as atividades didáticas e, especificamente, a avaliação. Desse modo, avaliar suscita a necessidade de favorecer as aprendizagens dos alunos, suas condutas de relacionamentos, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades, a fim de sustentar uma ação pedagógica adequada às suas identidades e assegurar resultados educacionais de boa qualidade.

Nas avaliações externas do PAIC, os recursos metodológicos, atitudinais e físicos compatíveis com as necessidades dos alunos com deficiência ainda se apresentam insuficientes, o processo de inclusão nesta avaliação é exclusivo para alunos sem deficiência. Assim, passados anos da militância das pessoas com deficiência pelos seus direitos de uma escola inclusiva, ainda não existe, em nosso estado, um sistema avaliativo de larga escala que inclua essa população.

3 Procedimentos metodológicos

Foi realizado um estudo de caso, de perspectiva qualitativa, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Fortaleza/CE. No intuito de investigar como se realiza a avaliação de alunos surdos neste ano, participaram da investigação três professoras que, por sua vez, participavam da formação do PAIC e praticavam suas diretrizes e direcionamentos pedagógicos.

A coleta de dados foi desenvolvida em três momentos: análise documental do Projeto Pedagógico Curricular da escola, a observação da prática da avaliação da aprendizagem e do material didático utilizado em sala de aula e a aplicação de um questionário com questões abertas aos professores. O primeiro momento consistiu na investigação do documento regimental da escola, o Projeto Pedagógico Curricular – PPC, intentando informações que indicassem a abordagem educacional adotada pela instituição, estabelecendo uma relação com a prática observada na avaliação da aprendizagem.

O segundo momento foi de observação da prática da avaliação da aprendizagem e do material didático disponibilizado em sala de aula, tendo em vista que o ensino de alunos surdos deve contemplar também meios visuais na apreensão do conhecimento. A observação efetiva em sala de aula foi planejada a partir de um cronograma, com data e horário previamente definidos, durante quatro semanas.

Os alunos surdos observados nas turmas apresentaram uma faixa etária de 9 a 15 anos de idade, o que significa já estarem fora da faixa etária regular estabelecida pela LDB/1996 para o Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que o Plano de Metas Todos pela Educação (2012) estima, na meta 2, que a criança deve estar plenamente alfabetizada com oito anos de idade.

No terceiro momento, foi aplicado um questionário (APÊNDICE I) para as três professoras das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, que incluíam questões relacionadas à formação docente, experiência no magistério com alunos surdos e as formas de avaliação utilizadas pelo professor.

A amostra selecionada intencionalmente, docentes atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental da escola pública de Fortaleza/CE, apresenta o seguinte perfil: possuem formação em

ISBN: 978-85-8126-090-7

Pedagogia, duas das três professoras têm especialização em Psicopedagogia, lecionam nas turmas do 1° ao 5° ano as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A faixa etária das docentes está entre 41 e 50 anos, a média de tempo de docência é de 20 anos e as três profissionais ensinam exclusivamente no ensino público. Estas serão identificadas como P1, P2 e P3, a fim de resguardar a sua identidade. Houve, ainda, momentos de reuniões informais com as professoras para o detalhamento de informações sobre as estratégias no desenvolvimento do conteúdo, planejamento e avaliação da aprendizagem.

Neste artigo serão retratadas, mais especificamente, as questões desenvolvidas no questionário pelas professoras no tocante à avaliação e suas atitudes observadas em sala de aula.

4 Análise dos dados

A escola pública investigada participa das avaliações externas (SPAECE[5] e Prova Brasil[6]) desde 2009, segundo consta no PPC da instituição. Devido os resultados se apresentarem ainda muito distantes da média estabelecida como adequada pelo estado, uma das ações encontradas pela gestão para mudança desse quadro, ou seja, para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, foi a luta pela participação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PAIC. Nesse sentido, o ano

[5] O SPAECE é uma avaliação realizada no Estado do Ceará a cada dois anos, ao final do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. SPAECE-alfa: Avaliação anual externa para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos ao término do 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados também têm sido utilizados para a composição do Índice de Qualidade na Educação (IQE), servindo para a definição de políticas de premiação utilizadas pelo Governo do Estado do Ceará.

[6] A Prova Brasil é uma avaliação nacional (bienal) de Língua Portuguesa (dimensão leitura) e de Matemática, aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

de 2013 foi um marco inicial dos alunos nas avaliações do PAIC e nas formações dos professores.

Na concepção das professoras, a avaliação da aprendizagem proposta pelo PAIC deve atender às especificidades também dos alunos surdos, haja vista que, mediante o diagnóstico da avaliação, é possível redirecionar as metodologias e estratégias. Considerando-se que os alunos surdos estão nas turmas regulares de escolas públicas, as metodologias e intervenções docentes devem ser feitas em um grupo coletivo e heterogêneo.

Entretanto, segundo os depoimentos das professoras que recebem formação do PAIC, ainda há um longo caminho a percorrer em busca de uma avaliação que contemple a todos, começando da formação de professores até o momento da aplicação das avaliações para os alunos surdos. Os relatos a seguir retratam este fato.

> A exclusão na avaliação do PAIC parte, inicialmente, na formação para as professoras, pois tenho uma colega aqui da escola que é professora e surda que foi para oficina de contação de histórias e, chegando, não tinha nenhuma intérprete. Ela ficou decepcionada, pois não entendia nada (P1).
>
> Não posso dizer que a prova seja totalmente acessível, pois se tivesse algumas adaptações seria melhor. Pois vejo que a avaliação do PAIC é feita para ouvintes, e boa parte da prova é sonorizada. O surdo, nessas questões, não tem condição de fazer. Além dos textos serem longos e pouco objetivos (P2).
>
> Acho que os surdos devem ter o direito de fazer avaliações em larga escala. É importante para eles e para mim, enquanto professora, por conta das formações que participo. Eu aposto na capacidade deles, tanto no PAIC, como no SPAECE. Eles são bons, mas é preciso adaptações para realizar a prova. Por exemplo, nas questões que têm enunciado solicitando a identificação da letra inicial

ISBN: 978-85-8126-090-7

> e letra final; de identificação do nome de um objeto ou de uma imagem é fácil para eles responderem. Mas nas questões que pedem para ouvir um som de uma palavra (fonologia) e marcar, como eles podem responder? (P3).

Apesar das dificuldades enfrentadas nesse momento inicial de implantação do PAIC, os resultados até aqui obtidos, conforme o depoimento da professora P1, têm apresentado sinais de êxito, pois, na sua turma, o desempenho dos alunos na avaliação do PAIC e do SPAECE, no ano de 2013, foi satisfatório. Das 24 questões da avaliação, todos os alunos tiveram acima de 12 acertos, mesmo com especificidades que requerem ajustes.

De acordo com o relato da professora, os erros dos alunos apontados nestas avaliações estão nas questões que são exigidas a compreensão do som das sílabas, dificuldade própria dos alunos surdos. Para o aluno surdo, a língua de sinais constitui o principal acesso à educação e à avaliação, pois se utiliza do canal visuo-manual, criado pelas comunidades surdas ao longo de gerações. Esta língua, sendo diferente em cada comunidade, tem estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais do país em que são utilizadas (GOLDEFELD, 2002).

Há o interesse das professoras na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, visto que todas estão participando do curso de formação básica em LIBRAS[7]. Essa formação, de acordo com as fala das professoras, tem sido um diferencial na atuação em sala de aula, porque permite realizar as adaptações necessárias no material do PAIC.

[7] Os cursos de formação básica em LIBRAS geralmente são ministrados por professores surdos que sejam pessoas bilíngues e têm uma duração em média de dois anos, conforme indica a FENEIS (2004). Seus principais parâmetros são: configuração de mãos (formas definidas das mãos); movimentos (que são fundamentais no processo de significação dos sinais); expressões manuais; pontos de articulação e direção das mãos.

> "Eu consigo trabalhar alguns textos com os meus alunos, porque entes eu faço todas as adaptações que precisam para compreensão deles [...] não são todos os textos que eu consigo trabalhar, mas aqueles que é possível adaptação, eles conseguem aprender"(P2).
>
> "[...] os textos da avaliação do PAIC são longos. Eles reclamam muito porque quando terminam de ler, esquecem o que leram. Penso que os textos para eles teriam que ser mais objetivos. Por isso, preciso e faço sempre adaptações" (P1).

Dessa forma, a aprendizagem e a relação com a LIBRAS pelas professoras satisfaz um caráter individualizado da linguagem dos surdos, visto que não é apenas a "tradução" da língua oral, mas uma interação com estrutura própria de uma língua específica. Além disso, a LIBRAS estima uma identidade social do indivíduo surdo, que deve ser apreendida na escola.

A partir das observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que as práticas docentes são pautadas nos materiais didáticos do PAIC, especificamente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As professoras demonstraram estratégias diversificadas para estímulo do interesse dos alunos surdos.

Vale destacar que, apesar da boa aceitação do material do PAIC por parte das professoras, elas afirmaram sobre a necessidade de adaptação das atividades, em razão do foco na oralidade, pois estas atividades são as mesmas utilizadas com alunos ouvintes, baseando-se em competência linguística e oral, nos aspectos fonológicos da linguagem, em detrimento de aspectos como sintaxe, semântica, e pragmática (SILVA, 2011). Para o aluno surdo são necessárias metodologias de ensino diferenciadas e materiais mais particulares às suas especificidades, ou seja, que o estimule a partir de recursos visuais. O relato da professora (P2) evidencia isso

ISBN: 978-85-8126-090-7

> Eu faço a formação do PAIC, e os livros didáticos estão divididos, principalmente, entre leitura e oralidade. As atividades, como trava-língua e as que utilizam o som, por exemplo. Só não tenho como trabalhar essas atividades para os surdos. Com isso, vejo que parte do material é desperdiçada (Relato da professora P2).

Nesse sentido, os aspectos revelados pelos professores acerca dos diversos níveis de surdez e suas implicações na sala de aula oferecem oportunidade de reconhecimento sobre a diversidade dos alunos que se encontram nos sistemas de ensino, no que diz respeito a ritmos, estilos, interesses e potencialidades diferenciadas. Proporcionam, também, a oportunidade dos educadores repensarem sua prática e reconhecerem novas possibilidades nas atividades educacionais, de modo a permitir que um maior número de alunos sejam beneficiados por contextos educativos que favoreçam um desenvolvimento pleno e valorizem as suas especificidades.

5 Considerações finais

O ato de avaliar se constitui parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Abrange a atuação do professor, desempenho do aluno e também os objetivos, estrutura e funcionamento da escola e do sistema de ensino. Nesse contexto, mesmo com a regulamentação do decreto nº 5626/2005 que estabelece os direitos dos surdos, há um caminho longo a ser percorrido, pois a avaliação para surdos vem sendo um grande desafio em todo o território nacional, como também, a luta por um material didático adequado, a formação de professores e profissionais fluentes em LIBRAS atuando nas escolas de educação básica.

A pesquisa desenvolvida permitiu analisar práticas docentes e avaliativas em uma escola da rede pública no município de

Fortaleza/CE, com referência à utilização de materiais didáticos desenvolvidos pelo PAIC que, de forma unânime, é bem-aceito pelas professoras, com ressalva da necessidade de adaptações para alunos surdos. Além disso, a avaliação diagnóstica do PAIC é utilizada pelas professoras no reconhecimento das aprendizagens que os alunos estão desenvolvendo e no planejamento de suas atividades didáticas a partir disso, observando, ainda, as não condições de participação efetiva dos alunos surdos em questões que não contemplam o uso da LIBRAS.

Há que se considerar as especificidades na própria formação dos professores surdos e ouvintes. A presença de intérprete de LIBRAS para os professores surdos que estão em um curso de formação como o do PAIC, proferido, em sua maioria, para professores ouvintes, desestabiliza a construção, vivência e compartilhamento dos saberes docentes de uma forma geral. A profissão docente na contemporaneidade exige um novo perfil de professor reflexivo e com desenvolvimento de competências práticas realmente significativas, com uma formação continuada que auxilie nesta construção (PERRENOUD, 2000).

As professoras participantes da pesquisa enalteceram a importância da LIBRAS e de seu reconhecimento no processo educativo, tanto de alunos ouvintes e surdos, como de professores ouvintes e surdos. Para os professores surdos, a participação efetiva juntamente dos professores ouvintes nos processos de formação e planejamento favoreceria um processo mais concreto e eficaz de propostas pedagógicas para surdos e o repensar das práticas educacionais atuais.

Ressalta-se a iniciativa pioneira da instituição pesquisada, no sentido de ampliar a participação dos alunos surdos nos programas de avaliação em larga escala, apesar de já ser garantido por lei, conforme consta no PPC da escola. No âmbito na avalia-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção da aprendizagem em larga escala, é importante que todos os alunos participem, pois é por meio do diagnóstico da avaliação que poderá se direcionar as práticas pedagógicas de sala de aula e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a inserção da escola no programa PAIC é uma oportunidade para os professores esclarecerem suas dúvidas e desenvolverem experiências com relação à educação regular dos surdos na alfabetização, tanto em Língua Portuguesa quanto em LIBRAS.

Além disso, um bom processo de ensino evidencia um bom processo de aprendizagem, no que concerne às futuras conquistas dos alunos com relação à formação integral e desenvolvimento da cidadania, à inserção no mundo do trabalho, à concretização de acesso e permanência nas universidades públicas, a uma educação bilíngue de qualidade e o direito de ser compreendido em LIBRAS.

Conforme Mantoan (1993), a avaliação implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. E esta mudança implica considerar o caráter diagnóstico da avaliação, estimando o direito de aprendizagem de todos os alunos, independente de suas especificidades e dificuldades.

Referências

ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença:* uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília 1996.

_____.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica: Formação do professor alfabetizador*. Brasília, 2012.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

_____. *Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso: 29 jul. 2015.

CEARÁ. *Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Diponível em: < http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2007/14026.htm> Acesso: 29 jul. 2015.

CARVALHO, A. O. P. *A avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa: contribuições para possíveis intervenções pedagógicas no município de Horizonte/CE*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2011. Disponível em: < http://www.repositoriobib.ufc.br/00000A/00000A1D.pdf> Acesso: 29 jul. 2015

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8ª Ed. Cortez editora, São Paulo, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

HOFFMANN, J. *Avaliação:* mito & desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre. Mediação, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

MANTOAN, M.T.E. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. São Paulo. 1993 p. 37.

MARQUES, C de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. In: *Estudos em avaliação educacional.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V 19. n 41. set/dez, 2008.

MOURA, Lucimeire Alves. *Da classificação à promoção da aprendizagem: avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Artmed, 2000.

SILVA, Rosana Cipriano Jacinto da. *A formação de professores de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas*. 2011.

SOUSA, J. P. A. *Analfabetismo no Brasil: história, realidade e preconceito.* XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 20 a 24 de novembro de 2012.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

INSTRUMENTO 1 - QUESTIONÁRIO

Prezada Professora,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa para fins de elaboração de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Seria muito importante a sua colaboração nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder as perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada!

Nome da escola em que atua

Parte 1 – Perfil

Orientação para o preenchimento: Faça um "X" no quesito que corresponde a sua resposta.

1.1. Sua formação:

Graduado - Licenciatura		Curso:
Graduado – Bacharelado		Curso:
Pós-graduado – Especialização		Curso:
Pós-graduado – Mestrado		Área:
Pós-graduado – Doutorado		Área:
Cursando graduação		Curso:

1.2.Seu sexo:

Masculino	
Feminino	

1.3. Sua faixa etária:

25 a 30 anos	
31 a 40 anos	
41 a 50 anos	
Acima de 50 anos	

1.4. Tempo de profissão como docente:

_____ anos _____ meses

ISBN: 978-85-8126-090-7

1.5. Carga horária semanal de trabalho:

_____h em sala de aula _____h atividade extra sala de aula

1.6. Você considera ter feito a escolha certa em sua profissão?

☐ SIM
☐ NÃO

Por quê?_____
_____

1.7. Você domina a Língua Brasileira de Sinais?

☐ SIM
☐ NÃO

1.8. Sente-se preparada em ensinar para alunos surdos?

☐ SIM
☐ NÃO

Por quê?_____
_____
_____

Parte 2 – Práticas docentes

2.1. Há algum serviço de apoio pedagógico na escola funcionando de maneira efetiva?

☐ SIM
☐ NÃO

2.2. A escola adota livro de didático ou material equivalente para trabalhar os conteúdos?

☐ SIM
☐ NÃO

2.3. Existe a prática de leitura de livros paradidáticos?

☐ SIM
☐ NÃO

2.4. Quais os recursos pedagógicos são mais utilizados? E como é realizada a acessibilidade desses materiais?

_____
_____
_____

2.5. Como se dá o processo de avaliativo? (Permitido marcar mais de uma opção)

( ) provas ( ) Exercícios ( ) Trabalhos Escritos ( )Projetos ( ) Feiras ( ) Participação do aluno em sala ( ) Outros. Especificar:

_____
_____

2.6. Quais avaliações em larga escala os alunos participam?

( ) SAEB ( ) SPAECE-alfa ( ) Provinha PAIC

2.7. O professor também é avaliado pelos alunos ou pela escola?

☐ SIM
☐ NÃO

De que modo?

_____
_____
_____

ISBN: 978-85-8126-090-7

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira
Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicomotricidade Clínica (UFC). Pedagoga (UFC). Membro da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBPC).
E-mail: ssamarateixeira@yahoo.com.br

MENDONÇA, Andréia Vieira de
Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Governo do Estado do Ceará. E-mail: andievm@ig.com.br

VIANA, Tania Vicente
Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: taniaviana@ufc.br

RESUMO

A Educação Inclusiva consolida os ideais de igualdade na Educação de qualidade para todos e se revela um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. A legislação brasileira determina o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares, o que amplia a complexidade da estrutura educacional. O objetivo do presente trabalho é refletir, com base num estudo bibliográfico, acerca das questões relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem, enfatizando a importância da formação do professor a fim de contemplar o público-alvo da Educação Especial incluído no Ensino Regular. Para isso, relaciona questionamentos pertinentes à valorização das diferenças individuais dos educandos; discute a avaliação do ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva e os caminhos da formação do professor na Educação Inclusiva. Conclui indicando a necessidade de formação docente específica com vistas a subsidiar uma avaliação inclusiva da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva. Formação Docente.

ABSTRACT

Inclusive Education consolidates the ideals of equality in an education system of quality for all and presents one of the great challenges of contemporary society. The Brazilian legislation determines the access and permanence of disabled people in regular schools, what enlarges the complexity of education structure. Based on a bibliographical study, the purpose of this paper is to think further about assessment, emphasizing the importance of teacher's formation in order to contemplate the audience of Inclusive Education in regular schools. Thus, the paper presents valid issues about the valorization of students' individual differences; it discusses the evaluation of teaching and learning processes based on an inclusive perspective as well as the teacher's formation for Inclusive Education. As a result, it comes to a conclusion concerning the need of an specific teacher's formation for an inclusive assessment.

Key-words: Assessment. Inclusive Education. Teacher's Formation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A conjuntura atual da Educação se caracteriza pela democratização do ensino e estabelece a prática da Inclusão Escolar. Todas as contribuições inovadoras indicam possibilidades na Educação de pessoas com deficiência[1] em salas regulares, registrando um grande avanço no sentido da construção da Educação Inclusiva, compreendida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas onde as necessidades educacionais desses alunos sejam satisfeitas. Todavia, não podemos postergar os direitos a uma Educação adequada e de qualidade, orientada por princípios básicos de igualdade de oportunidades educativas e sociais, que sejam significativas para todos os educandos. A escola precisa mudar: deixar suas práticas excludentes e reconhecer, finalmente, que as pessoas não são categorizáveis, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A importância da escola está agregada a diversos papéis que ela representa na sociedade, e o sistema de avaliação é extremamente relevante em todos eles. Independente da filosofia ou do projeto pedagógico vivenciado, o processo avaliativo faz parte da essência da escola; é elemento catalisador dos grupos que a constroem. A Educação deve enfatizar o ensino, assim como formas e condições de aprendizagem. O educando não deve ser considerado como a origem do problema, nem se deve pressupor

[1] A resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE – atualizou a nomenclatura do regimento interno da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, substituindo o termo "Pessoas Portadoras de Deficiência" pelo termo "Pessoas com Deficiência" (BRASIL, DOU de 05/11/2010, nº 212, Seção 1, p. 4).

que ele tenha que se ajustar a padrões de "normalidade" para aprender. É da escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (JANNUZZI, 2004).

O movimento mundial pela Educação Inclusiva constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando unidos, sem nenhum tipo de discriminação. Beyer (2010) afirma que a melhor proposta educativa é a Educação Inclusiva, apesar disso, é restrita a quantidade das pesquisas científicas que contemplam a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência, no sistema regular de ensino, no Brasil.

A avaliação da aprendizagem destinada ao aluno com deficiência constitui um elemento pedagógico que pode auxiliar ou dificultar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Uma avaliação realizada de forma intuitiva se mostra prejudicial, podendo rebaixar as expectativas do professor em relação a esse alunado. Na Educação Inclusiva, as práticas avaliativas de aprendizagem devem diagnosticar as condições cognitivas emergentes, não devendo limitar-se à verificação das capacidades adquiridas (BEYER, 2010; BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

De modo geral, a prática educativa e avaliativa da aprendizagem encontradas nas escolas objetivam a verificação do fracasso ou sucesso do aluno. Dessa forma, ainda não acompanha continuamente o desenvolvimento da aprendizagem, verdadeiro objetivo da avaliação em uma relação de natureza educativa. O que se constata no âmbito educacional, muitas vezes, é a reprodução dos valores de uma sociedade em que o aluno com deficiência é estigmatizado e excluído das atividades cotidianas e da convivência social às quais possui o direito (FIÚSA; SANTOS; LIMA, 2008; HOFFMANN, 2005).

ISBN: 978-85-8126-090-7

A avaliação da aprendizagem é nociva quando acontece como prática classificatória, superficial, que apresenta um enfoque unilateral no fracasso escolar. Esse tipo de procedimento provocará um rebaixamento das expectativas sociais e poderá gerar rejeição social e preconceitos, ocasionando danos ainda maiores para a superação das dificuldades no contexto escolar, visto que esses preconceitos atingem a criança na formação de sua autonomia e particularidades.

Nessa vertente, este estudo problematiza como a escola considera as singularidades da avaliação do ensino-aprendizagem em relação à pessoa com deficiência. Seu objetivo consiste em refletir acerca do processo de avaliação, enfatizando a importância da formação do professor a fim de contemplar o público -alvo da Educação Especial incluído no Ensino Regular.

2 A formação docente na perspectiva da educação inclusiva

A Inclusão Educacional é uma jornada que implica a construção de um novo modelo de sociedade, através de transformações que contemplem desde mudanças físicas no ambiente até a concepção e vivência de uma nova prática pedagógica O sistema educacional contemporâneo inspira um questionamento recorrente em torno da formação de docentes para construir uma escola na perspectiva inclusiva.

O processo de formação docente envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária e epistemológica reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grupos distintos: i) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; ii) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacio-

nados ao campo da prática profissional; iii) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais abrangentes do campo teórico da prática educacional; iv) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social. Essa formação identitária é também profissional. Desse modo, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; LIMA, 2008).

A figura do educador possui responsabilidade inquestionável sobre o sucesso ou fracasso do processo de inclusão da pessoa com deficiência, e, apesar disso, pesam consideráveis defasagens em seu processo de formação, dentre outras questões imperiosas para o aprimoramento de suas funções, que vislumbram desde condições materiais de trabalho até a histórica depreciação que assola suas remunerações salariais (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Com muita propriedade, Beyer (2010, p. 28) observa que:

> A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Condizente com a perspectiva inédita, surge uma problemática crucial no tocante à formação do professor. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008).

Apesar dessa garantia legal, Mittler (2003) ressalta que os professores precisam de oportunidades para refletir acerca das propostas de mudança que modificam seus valores e convicções, bem como aquelas que alteram suas ações pedagógicas cotidianas. Os docentes já estiveram submissos a uma avalanche de modificações no ensino, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É essencial que a inclusão não seja vista como outra inovação.

Novas atitudes e renovadas formas de interação caracterizam o perfil do professor na perspectiva inclusiva, que deve ter, como base para sua atuação, estratégias de ensino e aprendizagem que se preocupem em incorporar a inclusão e suas exigências peculiares. Para Libâneo (2001), a escola precisa assumir que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao ambiente e às relações humanas. É primordial ao educador estabelecer sua prática de maneira condizente com uma sociedade sem preconceitos.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002) alerta que os professores, ao participarem de cursos que fomentam uma coerente base teórica articulada à experiência educacional e ao contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos, incluindo propostas que estejam atreladas às reflexões do conhecimento teórico e da atuação pedagógica, possibilitam a promoção de mudanças na qualidade da Educação.

A integração, assim como a inclusão, constituem formas de inserção. A integração, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, estava baseada no modelo médico da deficiência, que preconizava modificar (habilitar, reabilitar) a pessoa

com deficiência para torná-la apta a satisfazer aos padrões sociais. A integração escolar caracterizou um processo de educar alunos com deficiência e sem deficiência em tempo parcial ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Nesse modelo, a sociedade praticamente cruza os braços, aceitando receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de se moldarem aos procedimentos educativos tradicionais, contornando os obstáculos existentes no meio físico e convivendo com as atitudes discriminatórias, resultado de estereótipos, preconceitos e estigmas. Na prática da inclusão, consolidada na década de 1990, o termo integração é abandonado, uma vez que o princípio inclusivo aponta para uma pedagogia equilibrada, entendendo que as diferenças humanas são habituais e que a aprendizagem deve se ajustar às necessidades de cada aluno, e não o oposto, em que os educandos se adaptam ao ritmo imposto pelo processo escolar (MANTOAN, 1998, 2003; SASSAKI, 1997).

A formação de docentes do Ensino Regular não disponibiliza um cabedal de conhecimentos a serem universalizados em prol da solução de questões múltiplas que pairam sobre o segmento da educação de pessoas com deficiência. Existe, sim, uma necessidade eminente de conhecer, conceber e propagar toda a tecnologia que facilita o rompimento de barreiras entre o socialmente considerado normal e o que não obtém essa consideração social. Porém, não se trata de apenas transmitir informação e recursos aos professores, é preciso empregar esse conhecimento para atuar na realidade e ser um agente transformador dentro das condições específicas de cada educador e sua comunidade escolar (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Na perspectiva da inclusão escolar, a formação de professores do Ensino Regular deve contribuir para o esboço de uma nova arquitetura pedagógica, edificada em diversificadas práti-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cas educacionais, ressignificando, sobretudo, a organização curricular, as metodologias de ensino, o conceito de aprendizagem e a avaliação, de forma a garantir uma concepção e execução de ensino condizente com a proposta legislativa e social de inclusão da pessoa com deficiência. É um momento propício para as escolas regulares romperem com o discurso homogêneo que valoriza e cultua o aluno com excelência acadêmica, nos moldes dos propagados testes psicométricos, em detrimento da educação que, além de aceitar, celebra as diferenças, compreendendo que o olhar inclusivo deve se estender a todo o seu público escolar (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Diante do exposto, os princípios inclusivos devem nortear todo o processo de formação inicial e continuada de professores do Ensino Regular. Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeando novas atitudes.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, redimensiona novos posicionamentos da instituição escolar e proporciona que o ensino se modifique e os docentes aperfeiçoem suas práticas, gerando mobilização em torno de atualização e reestruturação das condições atuais do Ensino Básico no Brasil (MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

A inclusão não almeja modificar o aluno para que ele possa apenas frequentar a escola regular, mas ao contrário, torna emergente uma trajetória que pontue modificações do modelo escolar vigente pautado em ideais de uniformidade. Cumpre enfatizar a necessidade de transpor barreiras culturais, históricas,

estruturais e arquitetônicas. Cabe um posicionamento de todos os envolvidos no processo educacional e, sobretudo, um professor em consonância com essa nova escola (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

A formação docente deve constituir-se em esforço intelectual na apropriação de conhecimentos teóricos e estratégias práticas a serem implementados e (re)avaliados na prática inclusiva, sendo a intervenção do professor fundamental no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Nessa proposta, é primordial a ênfase em novas condutas referentes às práticas pedagógicas. A capacitação docente, em sua formação inicial e continuada, consolida-se elemento basilar para o cumprimento das políticas educacionais inclusivas. É papel intrínseco do professor considerar as especificidades pedagógicas do aluno, não dispondo de sua diversidade como um fator de impedimento para a apropriação do ensino de qualidade, conforme preconiza a legislação brasileira (BRASIL, 1988; MAGALHÃES, 2011; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002).

Desenvolver as potencialidades dos alunos implica reestruturar conceitos atitudinais na transformação da esfera escolar em ambiente inclusivo. Além disso, é preciso disponibilizar uma política permanente de reconhecimento e valorização da diversidade, novo desafio que se revela acrescentado aos outros tantos dilemas da escola. Nesse contexto, a avaliação da pessoa com deficiência deve se revestir da função de ampliar a visibilidade sobre o desenvolvimento das potencialidades, redimensionando a capacidade de extrair o significado das vivências escolares e nortear uma ação educacional em que os aprendentes sejam instigados ao crescimento individual de modo holístico. Não existe modelo eficiente e incontestável de escola, professor ou aluno;

ISBN: 978-85-8126-090-7

existem abordagens, experiências e construções que conseguem superar as barreiras do fracasso, ao executar ações contextualizadas com o compromisso permanente da qualidade, aceitando e valorizando a diversidade humana (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

3 Do ato de avaliação ao ato de inclusão

A avaliação educacional sempre foi vista como punitiva e autoritária. A maioria das instituições que elabora provas desempenha esse papel somente com o objetivo de aprovar ou reprovar, o que é equivocado, em se tratando do verdadeiro objetivo da avaliação da aprendizagem, que é a verificação do aprendido nos alunos e da prática de ensino docente (CARVALHO, 2007; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Uma alternativa viável e necessária para estimular não somente o aprendizado, mas a inteligência dos alunos seria a avaliação diagnóstica, que permite diagnosticar estratégias bem e malsucedidas, dificuldades e avanços, fornecendo um *feedback* à reorganização das atividades pedagógicas. Segundo Luckesi (2005), a avaliação diagnóstica é um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia. Assim, por intermédio da avaliação, o professor pode acompanhar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, monitorar sua prática docente.

Os estudos realizados por Condemarím e Medina (2000, p. 14) mostram como é importante a avaliação da aprendizagem cotidiana na rotina normal da turma. Chamam esse tipo de avaliação de autêntica, pois constitui uma instância destinada a melhorar a qualidade das aprendizagens. Os autores afirmam que:

A avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada.

Devemos considerar a importância da avaliação da aprendizagem em sala de aula com o objetivo de melhorar a qualidade dessa aprendizagem, Entretanto, a realidade encontrada no cotidiano escolar acaba por prejudicar o desenvolvimento dos alunos de forma geral, principalmente daqueles com algum tipo de deficiência, pois apresentam modos singulares de aprender conforme as especificidades de seu perfil (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

O diagnóstico permite, como processo pedagógico, conhecer o aluno individualmente, oferecendo informações sobre o seu contexto e sua consequente influência para o seu processo de aprendizagem. Na concepção de Luckesi (2005), a avaliação implica uma visão diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem. Constitui um meio efetivo para identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno, as deficiências das estratégias de ensino do professor e reorientá-las no sentido de uma melhor qualidade. Desse modo, a avaliação apresenta características opostas aos exames escolares.

Desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos com deficiência enfrentam dificuldade de encontrar, no Sistema Educativo Brasileiro, um local de desenvolvimento para as suas capacidades. São acompanhados por práticas tradicionais de ensino e avaliação que se limitam, de modo geral, à classificação normativa e à identificação das fragilidades e dificuldades do

ISBN: 978-85-8126-090-7

educando, estacionando-o em um determinado nível, sem efetivamente promover o seu aprendizado (BEYER, 2010; FIÚSA; SANTOS; LIMA, 2008).

A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar preconceitos em relação ao aluno com deficiência, que apresenta características complexas diante de suas especificidades na Educação Inclusiva. Constata-se que a influência psicométrica[2], nos dias atuais, ainda persiste, através de uma avaliação padronizada e classificatória. A aprendizagem do aluno é comumente reduzida a uma estatística diante de padrões pré-determinados, valorizando-se mais o produto do que o processo de aprendizagem (FERNANDES; VIANA, 2009).

A conquista de uma nova cultura avaliativa se faz necessária: mais democrática, atenta à diversidade cultural e individual presente na escola, e atendendo à necessidade de estimular as possibilidades do estudante na apropriação dos conhecimentos. A avaliação, assim, torna-se inclusiva em vez de centrar nas limitações do aluno com deficiência, direito assegurado por legislação nacional e internacional (FERNANDES; VIANA, 2009).

4 Considerações finais

Vivemos um momento de grandes discussões e questionamentos sobre as antigas práticas de ensino e avaliação. Como resultado, surgem novas propostas para a efetivação de uma

[2] Os testes psicométricos se fundamentam na teoria da medida, na Psicometria, ou seja, usam números para descrever os fenômenos psicológicos e fazem uso obrigatório da estatística. Os alunos eram supostamente "medidos" em seus testes de escolaridade através dos testes psicométricos de inteligência, pelo desempenho em habilidades de natureza lógico-matemática e linguística, recebendo classificações iguais, acima ou abaixo da média de desempenho correspondente a uma determinada faixa etária (HADJI, 2001).

Educação Inclusiva, em que a diferença e a individualidade do aluno não possam ser ignoradas. No entanto, as ações pedagógicas ainda se encontram inadequadas, demonstrando a nossa compreensão insuficiente ou equivocada sobre o processo de ensino e avaliação para esse alunado, e mesmo uma descrença sobre a sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

A importância de se investir em uma avaliação inclusiva, ao invés da ênfase nas limitações da deficiência do aprendiz, reside no fato de que o enfoque passa a ser na potencialidade e na capacidade do indivíduo, de modo a melhor compreender as suas condições cognitivas e psico socioafetivas.

A escola, no contexto da diversidade, requisita, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula, advindas de um educador contextualizado com a proposta inclusiva, em que a formação de professores assume contornos de redimensionamento das práticas pedagógicas, de modo a assegurar uma concepção e execução de Educação em consonância com a proposta legislativa da Educação Inclusiva. Cabe aos programas de formação apresentar mudanças qualitativas que possam disponibilizar novas possibilidades aos educadores, para interagir qualitativamente com a multiplicidade nas salas regulares. É necessário romper com os preceitos que estabelecem uma sequência linear de matérias que culmina na valorização do acúmulo de conteúdos e na valorização das atividades avaliativas classificatórias e excludentes (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A escola, imbuída da função social de formar o cidadão contemporâneo, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, precisa converter paradigmas e preconceitos históricos em

ISBN: 978-85-8126-090-7

uma concepção holística de seus discentes, que determine o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nesse percurso, é condição essencial superar a avaliação tradicional rumo a uma trajetória ascendente da avaliação orientada pela constante preocupação em propiciar ao aluno aprender sempre mais e melhor, valorizando, sobretudo, a diversidade humana. Reconhecer o potencial imensurável do crescimento individual e a importância ímpar da convivência de todos os alunos, especialmente daqueles que se sobressaem às deficiências que os nomeiam, significa calcar os caminhos da avaliação em passos de superação e resiliência na edificação de uma sociedade inclusiva (BEYER, 2010, LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MAGALHÃES, 2011).

Referências

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. *Diário Oficial [da]União* de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Disponível em:<http://portal.mj.gov.br/conade/regimentoInterno.asp>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão*: Revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, janeiro/junho 2008.

_____. *Lei deDiretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 1988.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva*: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2007.

CONDEMARÍM, Mabel. MEDINA, Alejandra. *Avaliação Autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DENARI, F. *Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial*: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

FIÚSA, R. A.; SANTOS, E. A. dos; LIMA, A. F. de. Educação Inclusiva em escola excludente: qual o papel da avaliação neste paradoxo? In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, IV, 2006, Fortaleza. *Anais do IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 854-872. CD-ROM.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos*: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação dos deficientes no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, R. C. B. P.(org.). *Educação inclusiva*: política e formação docente. Brasília: Líder Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Ser ou Estar*: eis a questão. Explicando o Déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil*: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MITTLER, P. *Educação inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OMOTE, S. (org.). *Inclusão*: intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos. São Paulo – SP: Cortez, 2008.

_____. (Org). *Saberes pedagógicos e práticas docentes*. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. *Avaliação inclusiva*: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VEIGA, I. P. A. *A Prática pedagógica do professor de didática.* 10ª. São Paulo: Ed. Campinas: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia* – obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

_____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES COMO ATUANTES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

RODRIGUES, Isabelle Alexandre
Licenciada em Letra/Literaturas, Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Ensino e Tradução, Faculdade 7 de Setembro. Atuou como bolsista do PIBID-Educação Inclusiva-CAPES. Email: isa_475@hotmail.com

RABELO, Jeriane da Silva Rabelo
Pedagoga, Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Prominas. Atuou como bolsista do PIBID-Educação Inclusiva-CAPES.
E-mail: jerianeufc@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho intenciona refletir acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Subprojeto de Educação Inclusiva, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), vigente na Universidade Federal do Ceará (UFC), na formação de professores, então alunos dos cursos de licenciatura, observando as práticas destes em três escolas da rede de ensino público municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. Buscou-se identificar as práticas pedagógicas promovidas pelo PIBID e a influência destas na formação dos licenciandos, enquanto professores participantes da inclusão escolar, e no âmbito escolar. O desenvolvimento do programa fundamentou-se na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os registros foram feitos por meio de diário de campo, com observações em três turmas de ensino fundamental. A avaliação dos dados aponta para a importância do PIBID para os alunos dos cursos de licenciatura, do incentivo à promoção da acessibilidade ao conhecimento e da avaliação que transgride o tradicionalismo.

Palavras-chave: Formação de professores. Inclusão escolar. Avaliação da aprendizagem.

RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de las contribuiciones del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subproyecto de Educación Inclusiva, de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), vigente en la Universidade Federal do Ceará (UFC), en la formación de profesores, entonces alumnos de los cursos de licenciatura, observando sus prácticas en tres escuolas de la red de enseñanza publica municipal de Fortaleza, en el estado de Ceará. Busca identificar las prácticas pedagógicas promovidas por PIBID y sus influencias en la formación de los licenciandos, en cuanto profesores participantes de la inclusión escolar, y en el ámbito escolar. El desarrollo del programa se fundamentó en la Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Los registros fueron hechos por medio del diario de campo, con observaciones en tres turmas de la enseñanza fundamental. La evaluación de los datos apunta para la importancia de PIBID a los alumnos de los cursos de licenciatura, del incentivo a la promoción de la acesibilidad al conocimiento y de la evaluación que transgride el tradicionalismo.

Palabras-clave: Formación de profesores. Inclusión escolar. Evaluación del aprendizaje.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A formação de professores constitui-se em um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem vigorar, nos cursos de licenciatura, currículos acadêmicos não condizentes com os objetivos escolares contemporâneos. Assim, proporcionando capacitação e experiência extracurricular, existe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que será explanado neste trabalho, atendo-se ao Subprojeto de Educação Inclusiva, uma das áreas nas quais é possível atuar sendo bolsista do PIBID.

O PIBID concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura participantes dos projetos vigentes do programa, projetos desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) que firmam parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, respectivamente mobilizam um docente de licenciatura para coordenar o projeto e um professor da escola básica para supervisionar os bolsistas. O programa visa contribuir para a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de alunos dos cursos de licenciaturas, assim como visa a inserção do licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica.

O Subprojeto Educação Inclusiva, sobretudo, busca auxiliar no processo de inclusão de alunos da rede pública de ensino com algum tipo de deficiência em classes regulares por meio de atividades pedagógicas, as quais contribuirão, também, para os licenciandos, em sua atuação como professores, vivenciando o contexto da escola, participando de experiências metodológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na perspectiva da inclusão. A proposta desse subprojeto contribui,

também, para as escolas públicas de educação básica tornarem-se participantes e protagonistas no processo de formação dos estudantes de licenciaturas.

De acordo com García (2011, p.20), as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério. Nesse período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais, torna-se fundamental a existência de programas, preferencialmente de políticas de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira. Atentando para a formação de docentes e para as práticas do PIBID, surgiu este trabalho, objetivando explanar as ações dos licenciandos ante sua formação e como o PIBID pode contribuir para o êxito neste processo. Importa destacar, ainda, que a experiência oportunizada pelo PIBID consiste em ensinar e aprender a ensinar.

Dessa forma, o PIBID – Educação Inclusiva contribui para a capacitação dos estudantes de licenciatura, proporcionando ao futuro docente conhecimentos e práticas pedagógicas, especialmente as inclusivas, atentando para novas formas de avaliar os alunos da educação básica, oferecendo, assim, o que muitos currículos acadêmicos das Instituições de Nível Superior não oferecem. É importante salientar, ainda, que no currículo dos cursos de licenciaturas, disciplinas da área de inclusão são optativas, o que confere importância ao Subprojeto Educação inclusiva, funcionando como uma formação extracurricular para os licenciandos participantes. Deste modo, esse programa contribui, também, para o aprendizado e a vivência pedagógica do futuro profissional do magistério com crianças com deficiências.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Atuação docente e contribuições do PIBID-educação inclusiva na avaliação da aprendizagem

Para que o aluno com deficiência possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas pedagógicas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento integral de suas capacidades. Percebe-se que a postura docente influencia nos resultados da aprendizagem e, nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação. O êxito da formação docente transformadora consiste, então, em requisito essencial para a educação do novo milênio, procedimento a ser destinado a todos os aprendizes numa visão holística da educação (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).

Deste modo, as formações de novos professores, a exemplo do PIBID – Educação Inclusiva, devem configurar-se, ainda, como uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência e do desenvolvimento integral do aluno com ou sem deficiência.

Na concepção tradicional, a capacidade intelectiva do aluno é avaliada de modo estático e coincidente com os seus conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. (ANASTASI; URBINA, 2000; MOURA; VIANA, 2007).

Segundo Kamil (1990, p. 120) "as crianças que são encorajadas a pensar ativa, crítica e autonomamente aprendem mais do que as que são levadas a obter competências mínimas".
A autora ainda acrescenta que:

> Ironicamente, muitos educadores gostariam de ver a autonomia moral e a autonomia intelectual em seus alunos. A tragédia está em que, por não saber a distinção entre

> autonomia e heteronomia, e por terem ideias ultrapassadas sobre o que é que faz as crianças como "boas" e "educadas", continuam a depender de prêmios e punições, convencidos de que estes são essenciais para a produção de futuros cidadãos adultos bons e inteligentes. (p. 120).

Neste sentido, nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação desse público por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática. No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país expressam igualmente essas tendências universais. A preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (HOFFAMANN, 2006, p.15).

Segundo Hoffmann (2005), uma vez que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, também promove os participantes desse ato, moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. O diálogo constitui, nesse sentido, uma postura necessária, na medida em que as pessoas se encontram para refletir sobre sua realidade.

Promover a aprendizagem na perspectiva da alfabetização para todos os alunos significa, por conseguinte, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral, intelectual e cultural dos alunos. Conforme Lorenzato (2006, p. 23), a aprendizagem deve visar ao pleno desenvolvimento da criança, permitindo-a "[…] observar, refletir, interpretar, formular hipóteses,

ISBN: 978-85-8126-090-7

procurar e encontrar explicações ou soluções, exprimir ideias e sentimentos, conviver com seus colegas e explorar seu corpo". Nessa perspectiva, o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da observação e do conhecimento dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre interatividade, como acontecia nas ações promovidas pelo PIBID nas escolas básicas, nas os estudantes graduandos eram inseridos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Rech, 2014 *et al* afirma que:

> Se o direito à alfabetização é uma garantia de todos os alunos, principalmente até a idade de oito anos, essa premissa deve ser para todos os que estão na escola, independente das características e especificidades intelectuais, motoras, sensoriais e comportamentais. A finalização da escolarização sem o domínio da leitura e da escrita fluente atinge a um percentual significativo dos estudantes brasileiros, mas uma população peculiar faz parte dessas estatísticas negativas: o aluno com deficiência, que faz parte do público-alvo da Educação Especial. (p 43).

Os alunos que estão excluídos do processo de ensino e aprendizagem requerem uma atenção pedagógica específica, que vise tanto o que se refere à qualidade do ensino quanto aos métodos avaliativos adequados. Deste modo, avaliar suscita a necessidade de favorecer suas aprendizagens, sua avaliação e suas condutas de relacionamento, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades, a fim de favorecer uma ação

pedagógica apropriada as suas necessidades educativas específicas e assegurar respostas educacionais de qualidade por meio das avaliações externas.

Vive-se, no cenário educacional, um momento histórico em busca da inclusão e do reconhecimento, almejando que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade. Questionam-se antigos paradigmas e formas de tratamentos pedagógicos para o público da educação especial, ao mesmo tempo em que são propostos novos modelos e se argumentam novas formas de ensinar para a Educação Inclusiva (AMBROSETTI, 1999). Para o aluno com deficiência, as atividades em sala de aula apresentam características complexas, diante de suas especificidades. "A presença desse estudante em sala de aula regular gera, no professor, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada através dos sentimentos de rejeição, angústia, desprazer e, muitas vezes, de paralisação" (OLIVEIRA, 2009). A inexistência de formação docente adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população. Alencar (2003) parte do pressuposto de que o próprio termo "deficiente" define o sujeito em função do déficit, constituindo uma barreira social para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização. Por sua vez, os procedimentos pedagógicos podem criar situações inadequadas para a evolução da aprendizagem e prejudicar a autoestima do aluno, ao colaborar para um histórico escolar insatisfatório.

Dessa forma, as formações dos novos professores sobre temas relacionados à Educação Inclusiva proposta pelo PIBID contribuem significativamente para os saberes docentes. O professor também tem um papel de possível modelo de atuação, uma vez que ele precisa escutar, olhar, analisar e avaliar as produções (gestual, oral e escrita) do estudante, diagnosticar – para mediar

ISBN: 978-85-8126-090-7

e intervir – o que se expressa no ensinar e na aprendizagem discente. Para responder "O que é ensinar?" e "Quando ensinar?" (saber do conhecimento); "Como ensinar?" (saber pedagógico); "O porquê do ensinar?" e "Para que ensinar?" (saber existencial) é necessário que o professor, continuamente, pergunte a si mesmo "O que o estudante aprende?", "Quando o estudante aprende?", "Como o estudante aprende?", "Por que o estudante aprende?" e "Para que o estudante aprende?" (BARGUIL, 2014, p. 1).

Diante de pressões políticas, sociais e educativas, inúmeras medidas legais foram elaboradas, nacional e internacionalmente, no sentido de assegurar, às pessoas com deficiência, o direito à educação. Conforme dados da UNESCO, o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos de educação especial em escolas comuns, seguido do México e do Chile (FREITAS, 2008).

A pluralidade do ser humano, assim como a sua inteligência, explicam sua capacidade de dominar conhecimentos e de construir novos conceitos. Gardner (1983) propôs a teoria das inteligências múltiplas, sugerindo que todas as pessoas, com ou sem deficiência, são capazes de funcionar em termos cognitivos em, pelo menos, oito áreas relativamente autônomas. Os diferentes perfis, trajetórias e índices de desenvolvimento que emergem por meio das inteligências são o que capacitam uma pessoa a aprender (GARDNER, 1983).

Nessa perspectiva, os caminhos a serem trilhados por meio das formações de novos professores propostas pelo PIBID – Educação Inclusiva devem apontar soluções para as atuais demandas de uma sociedade em que o conhecimento se transforma rapidamente, recriando maneiras de democratizar o saber. Para esse propósito, é importante que se atribua um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de favorecer, ao

educando, maiores possibilidades de aprendizado e, ao educador, a satisfação de realizar um trabalho com competência.

3 Procedimentos metodológicos

O programa, em conformidade com seus objetivos, foi realizado nos espaços físicos de três Instituições de Ensino Fundamental do município de Fortaleza. As escolas atendiam alunos com as seguintes deficiências: intelectual, física, auditiva e com transtornos globais de desenvolvimento.

As atividades foram desenvolvidas por dezoito bolsistas de graduação, divididos entre as escolas, quantidade contabilizada no ano de 2012. Esses bolsistas, em parceria com os professores das salas de aula regular em que havia alunos participantes do programa e as supervisoras lotadas nas escolas, participavam do PIBID atendendo a 20 crianças com deficiência.

Os bolsistas participavam, também, da realização de pesquisas científicas e das formações docentes com a participação da coordenadora do projeto, professora-adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Inicialmente, foi realizada a observação dos alunos com deficiência no âmbito escolar, na qual os bolsistas observavam o comportamento e as dificuldades dos alunos. Havendo necessidade, alguns desses alunos eram encaminhados para suas deficiências fossem diagnosticadas. Após constatadas as necessidades de cada aluno, eram pensadas ações de intervenção, sob a orientação da coordenadora do projeto.

A assistência educacional foi desenvolvida por meio de intervenções com as crianças com deficiência dentro da sala de aula regular ou no pátio da escola. Em alguns casos, os licenciandos visitavam instituições com atendimento educacional

ISBN: 978-85-8126-090-7

especializado, a saber: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto Moreira de Sousa, localizados em Fortaleza, a fim de buscar experiências para a realização de seus trabalhos.

Sistematicamente, os alunos da graduação realizavam pesquisas científicas, relatórios mensais das atividades e observações que eram postados na plataforma TelEduc, com discussão de textos da área da inclusão e fóruns para a satisfação no processo de avaliação de estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Assim, levando em consideração as contribuições do PIBID, foi elaborado este trabalho, relatando a experiência vivenciada no programa.

4 Resultados e discussões

As práticas aplicadas pelos bolsistas do projeto foram importantes para a formação dos alunos licenciandos e de todas as crianças acompanhadas. Resultados demonstraram que as ações refletiram no aprendizado das crianças incluídas que estavam recebendo o apoio do projeto. No que se refere aos licenciandos participantes, muitos reconheceram a importância do PIBID para sua formação acadêmica, pois acaba por influenciar o papel de educador nas escolas que atendem a diversidade.

Algumas dificuldades foram apontadas em executar as atividades, pois os recursos pedagógicos ainda são insuficientes e nem sempre são acessíveis, o que interferia no planejamento, na medida em que as ações propostas pelos bolsistas tinham que ser executadas de acordo com as possibilidades da escola, da rede de ensino e do projeto.

As questões de acessibilidade nos espaços físicos das instituições e acesso aos materiais adaptados ainda são alguns dos

problemas a serem solucionados para um melhor desenvolvimento das atividades que os bolsistas propunham e também para a efetivação da inclusão na comunidade escolar.

Segundo os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

> Os sistemas escolares devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2010, p. 24).

Desse modo, percebe-se que a história da sociedade é marcada por avanços tecnológicos contínuos, porém, a cultura humana e o respeito à diversidade, em suas peculiaridades, pouco mudaram. Diferentes paradigmas ou formas sociais de entender a situação da pessoa com deficiência caracterizam a história da Educação Especial. A visão mais antiga, identificada como o paradigma clínico médico, contribuiu para o diagnóstico em função do déficit, enfatizando as limitações em prejuízo das capacidades. Em concepções mais recentes, a pessoa com deficiência é compreendida a partir do seu espaço social: o estigma é, então, um produto ou preconceito social (BEYER, 2005).

Passados anos da militância das pessoas com deficiência para o cumprimento dos seus direitos à educação aliada às pressões dos documentos legais, os resultados começaram a surgir. No mundo, as experiências e pesquisas inclusivas vêm enfatizando que não existem modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos, mas eixos norteadores para as

ISBN: 978-85-8126-090-7

escolas estruturarem propostas curriculares viabilizando a aceitação da diversidade nas salas de aulas.

5 Considerações finais

O PIBID – Educação Inclusiva, por meio de suas práticas pedagógicas, proporcionou e proporciona reflexões acerca de novas formas de incluir crianças com deficiências, colaborando para a inserção destas na escola regular, amparando práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento dessas crianças e a sua interação com as outas crianças e a comunidade escolar.

As ações propostas pelos bolsistas visando a adaptação das atividades e avaliações corroboraram para o sucesso dos níveis de educação, do discente, amparado para o seu desenvolvimento intelectual e social, e do docente, formando-se profissionalmente, vivenciando experiências que, muitas vezes, o currículo acadêmico não comporta.

Compreender as práticas pedagógicas e se relacionar com a realidade da escola é fundamental para compreender as possíveis dificuldades presentes em sala de aula, contribuindo para a avaliação da aprendizagem. Entender para, só então, intervir na realidade presente colabora para que discente e docente possam construir o sucesso de suas atividades.

Referências

ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença:* uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.

AMBROSETTI, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* Campinas: Papirus, 1999. p. 47-49.

ANASTASI, A; URBINA, S. *Testagem psicológica.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARGUIL, P. M. *Educação Matemática: uma infinita e prazerosa caminhada*. Notas de aulas. Fortaleza, 2014.

BARRETO, M. C. *Análise do nível de raciocínio matemático e da conceituação de conteúdos matemáticos de conteúdos aritméticos e algébricos no ensino fundamental* – considerações acerca de alunos do sistema telensino cearense. Tese, UFC, Fortaleza, 2002.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Direito a educação*: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marco legal. Marlene de Oliveira Gotti (Org.). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos-Legais da Educação Inclusiva*: Secretária de Educação Especial. Brasília: Secretária de Educação Especial. 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.

FREITAS, N. K. *Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente*: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos*: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.

ISBN: 978-85-8126-090-7

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

_____. *Avaliação*: mitos & desafios – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação. 2005.

_____. *Avaliação para promover:* as setas do caminho. 8 ed.,Porto Alegre: Mediação, 2006.

KAMII, Constance. *A Criança e o número.* Tradução Regina A. de Assis. 11.ed. Campinas: Papirus, 1990.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas: Editores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. O *direito de ser, sendo diferente, na escola.* Brasília DF, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Políticas de insertion en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MOURA, L. A; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MCDONALD, B. C; RIBEIRO, A. P. M. *Avaliação pragmática.* Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre. Artmed, 2007. p. 163-175.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes opiniões*. Revista Poíesis – Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2006.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*: a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas.* ALCUDIA, R, 2002.

SASSAKI, Romeu Kasumi.*Como chamar as pessoas que tem deficiência?* São Paulo, 2005.

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 8, p. 38-43, 1997.

SMOLE, K, S; DINIZ, M, I; CANDIDO, P. *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: ORIENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO PROFESSOR

MARCELINO, Maria José de Souza
Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Professora efetiva do AEE das redes de Ensino da Cidade de Paulista e Araçoiaba/PE. E-mail: mjs.maria@hotmail.com

CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa
Drª em Ciências da Educação. Professora da Educação Básica efetiva na rede Municipal do Recife/PE Professora Técnica efetiva na Secretaria de Educação do Estado/PE. Professora contratada da FACIG. E-mail: rjpuc@terra.com.br

CALADO, Maria José
Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Professora técnica de Educação Especial efetiva na Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul/PE. Professora do AEE efetivo na Rede Municipal de Igarassu/PE. E-mail: calado_maria@hotmail.com

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é tema recorrente no cotidiano das nossas escolas, mais precisamente na sala de aula. E no cerne dessa discussão emerge outra, também pertinente, na mesa de debates: avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência e a inclusão deste no ensino regular. Assim, a presente pesquisa trabalhou com uma temática complexa e, ao mesmo tempo, factual: a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência, buscando investigar como o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) orienta os professores de sala de aula regular no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência e, além disso, apresentar algumas considerações acerca do professor do AEE e do estudante com deficiência. A pesquisa de campo é descritiva do tipo estudo de caso, com análise qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram uma entrevista aplicada a 03(três) sujeitos, sendo 02(dois) deles professores do AEE, que acompanham os estudantes com deficiência e 01 (uma) professora regente da sala de aula regular; a observação com registro em diário de campo e uma análise de

documentos da escola que versam sobre a avaliação da aprendizagem. O trabalho evidenciou que, nesse contexto, as orientações sobre o processo de avaliação não estão colaborando para um planejamento efetivo que possa reorientar a ação avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Estudante com deficiência. Professor do AEE.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es tema recurrente en el cotidiano de nuestras escuelas, más específicamente en el aula. En esta discusión surge otra, también relevante, en la mesa de debates: evaluación del aprendizaje del estudiante con discapacidad y la inclusión de este estudiante en la enseñanza regular. Así, la presente investigación trabajó con una temática compleja y, a la vez, factual: la evaluación del aprendizaje del estudiante con discapacidad y busca investigar cómo el profesor del *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) orienta los profesores del aula regular en el proceso de evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad y, además, presenta algunas consideraciones acerca del profesor del AEE y del estudiante con discapacidad. La investigación de campo es descriptiva, del tipo estudio de caso, con análisis cualitativa. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron una entrevista aplicada a 03 (tres) sujetos, donde 02 (dos) de ellos son profesores del AEE que acompañan los estudiantes con discapacidad y 01 (una) es la profesora que acompaña las aulas regulares; la observación con registro en diario de campo y un análisis de documentos de la escuela que hablan sobre la evaluación del aprendizaje. El trabajo evidenció que, en esos contextos, las orientaciones sobre el proceso de evaluación no están colaborando para una planificación efectiva que pueda reorientar la acción evaluativa.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Estudiante con discapacidad. Profesor del AEE.

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem é um tema muito discutido no cotidiano das nossas escolas, mais precisamente na sala de aula. O tema tem sido foco dos grandes debates sobre a prática avaliativa utilizada pelos professores numa perspectiva que possibilite o caminhar das ações para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. É nesse contexto que emerge outra discussão bastante pertinente na mesa de debates do cenário educacional: a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência e a sua inclusão no ensino regular.

É sabido que se tem alcance de literaturas que contribuem para a sistematização que fundamenta a prática do professor nas temáticas apresentadas, mas no que se refere à prática da avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência ainda é necessário aprofundamento. Ao mesmo tempo, é importante salientar que, frente a essa prática, há um professor que, com os saberes construídos no cotidiano, busca estratégias que possam consolidar o processo de avaliação desse estudante com deficiência que se encontra em sala de aula, levando em consideração que é possível adaptar, criar e flexibilizar estratégias para aquele que apresenta limitações e especificidades próprias.

Dentro dessa possibilidade de adaptação, criação e flexibilização de estratégias é que surgiu a nossa inquietação acerca do fazer docente no que se refere à prática avaliativa, instigando-nos a investigar como o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) orienta os professores de sala de aula no processo de avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência e, assim, tentar responder ao problema: como o professor do Atendimento Educacional Especializado orienta a prática da avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência?

Nessa perspectiva, essa pesquisa visa compreender como os professores do AEE, bem como o professor da sala de aula regular concebem a avaliação da aprendizagem, de que forma os professores que fazem o Atendimento Educacional Especializado podem orientar os professores que estão no cotidiano da sala de aula, objetivando a ampliação dos saberes destes na ação e na prática de avaliar o estudante com deficiência, além de apontar como o professor do AEE acompanha o processo de avaliação deste estudante.

Dessa forma, buscamos compreender se as orientações do AEE estão contribuindo para uma prática avaliativa coerente com os preceitos de uma escola inclusiva, onde as ações consideram a diversidade de características do estudante com deficiência.

Iniciaremos, então, apresentando algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, bem como considerações acerca do professor do AEE, que atua na sala de recursos multifuncional e o estudante com deficiência. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os resultados e a discussão.

2 Refletindo sobre a avaliação da aprendizagem

Realizar avaliação da aprendizagem adequando os procedimentos a todos os estudantes, independente da deficiência, é uma tarefa complexa e desafiadora. A avaliação é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem, por isso, deve procurar atender as diferentes necessidades dos estudantes em geral, bem como as dos que possuem algum tipo de deficiência, uma vez que "todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar

ISBN: 978-85-8126-090-7

do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre." (HOFFMANN, 2014, p. 53).

Portanto, para que o progresso na aprendizagem do aluno "[…] seja acompanhado, as formas de avaliação devem ser revistas. Avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, de forma a identificação das dificuldades presentes no processo auxiliando os alunos a superá-las." (UNESCO, 1994). É necessário "[…] mudar o caráter da avaliação que, usualmente, é praticada nas escolas e que tem fins meramente classificatórios" (MANTOAN, 2007, p. 54). A avaliação formativa, na perspectiva de Hadji (2001), implica, por parte do professor, flexibilidade, vontade de adaptação e ajuste. Portanto, esses são indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa, que se concretiza no processo de revisão das ações pedagógicas que objetivam a aprendizagem dos estudantes.

Uma avaliação que caminha numa concepção sistemática de acompanhamento do estudante, é uma "avaliação, em seu sentido amplo, […] como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano" (SAUL, 1988, p. 25) e, na medida em que forem sendo identificadas as dificuldades, serão tomadas as decisões para intervenções, valorizando as competências do progresso desse estudante (CARVALHO, 2010), buscando "[…] auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória […]." (LUCKESI, 2003, p. 25). Isto "significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessários." (Idem, 2011, p. 175). Nesse sentido, é a aprendizagem satisfatória que perpassa pelo atendimento de todos os estudantes, independente de suas especificidades.

É na sala de aula se encontram os estudantes e visualizamos que "apresentam necessidades específicas muito diferentes

dos demais [...]" (SEESP/MEC, 2005. sp) e isso não os inferioriza. Suas diferenças precisam ser respeitadas e, sobretudo, o estudante precisa se sentir parte do processo vivenciado nesse espaço. O professor é o maestro dessa orquestra e tem, em suas mãos, a responsabilidade de mobilizar saberes para suprir, minimamente, essas necessidades, e, de forma especial, as dos estudantes com deficiência.

Nessa dinâmica, algumas escolas dispõem do Atendimento Educacional Especializado que "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2005, sp), como também orienta e acompanha o fazer pedagógico do professor direcionado ao estudante com deficiência. O AEE atua no espaço denominado Sala de Recursos Multifuncional.

A avaliação atuará como impulsionadora da aprendizagem do estudante, refletindo o que ele aprendeu e como aprendeu, possibilitando ao professor construir uma prática de avaliação em que a sua execução seja instrumento da aprendizagem.

3 Considerações acerca do professor da sala de recursos multifuncional

A criação do Atendimento Educacional Especializado contribuiu, significativamente, para que a inclusão do estudante com deficiência se concretizasse no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, de forma a respeitar e olhar o estudante na sua diversidade, tendo em vista que, em muitas situações, "suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo insucesso na escola." (CARVALHO, 2010, p.62). Nesse entendimento, o insucesso

ISBN: 978-85-8126-090-7

da avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência se dá pela adoção de concepções e práticas inadequadas, não permitindo, assim, atingir os objetivos propostos. Tais concepções e práticas se encontram enraizadas na ação de muitos professores que, diante das dificuldades, necessitam de saberes que coadunam com ações avaliativas de inclusão e não de exclusão, que ampliem sua visão sobre o ato de avaliar, considerando as especificidades do estudante.

Para auxiliar o professor nessa caminhada, encontramos em algumas escolas o professor do AEE que "[…] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área" (BRASIL, 2008, p. 16), de forma a contribuir para os princípios do processo inclusivo. Esse professor é considerado o especialista do processo. Contudo, sua prática se dá, muitas vezes, de forma solitária, sem a colaboração daquele que orienta e aponta caminho de possibilidades. (CALADO, MACHADO, 2014).

O profissional do Atendimento Educacional Especializado realiza um trabalho que busca apoiar o professor que tem estudante com deficiência incluído em sua sala de aula. Pode-se dizer que esse apoio se estende a todo o ambiente esfica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as bcolar, sendo um dos caminhos para a concretização da inclusão, haja vista favorecer o respeito à diferença, garantindo o direito de uma escola para todos, como descreve a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

O atendimento educacional especializado identiarreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento

educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (p.16).

A possibilidade de acompanhamento previsto por esse profissional passa pela garantia da inclusão, respeitando o paradigma presente em documentos oficiais que versam sobre a temática e orientam o atendimento ao estudante com deficiência, na possibilidade de favorecer o seu desenvolvimento enquanto ser individual e social.

4 Estudante com deficiência: algumas considerações

Atualmente, os estudantes com deficiência são foco de interesses de pesquisas, na tentativa de identificar se os princípios postulados pelo paradigma da inclusão estão, de fato, se concretizando no ambiente descolar, como resultado de práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

Nem sempre os estudantes com deficiência foram aceitos na escola. A conscientização sobre a realidade do estudante com deficiência abarca as práticas escolares, e, na medida em que se valorizam as diferenças, intensificam-se as buscas por pedagogias centradas na necessidade de cada educando, assim "[...] a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor [...]" (NUNES, 2001, p. 28).

De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão

ISBN: 978-85-8126-090-7

e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

Por conseguinte, trabalha-se na atualidade, principalmente no campo educacional, buscando meios que possam identificar questões que obstaculizam o processo de aprendizagem e consolidar práticas objetivando o melhor desenvolvimento do estudante com deficiência que, como qualquer outro estudante, tem garantido o direito à aprendizagem "[...] tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem [...] tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...]" (UNESCO, 1994, p. 07).

O estudante com deficiência tem o direito também de desenvolver-se, em suas limitações, ritmos, da forma que lhe é peculiar; e essa condição exige que professor do AEE colabore com o professor da sala do ensino regular, no sentido de orientar e propor ações que viabilizem oportunidades do estudante aprender, e possibilitar que a avaliação da aprendizagem possa ser centrada na capacidade de aprendizagem e reorientada a partir da necessidade, para que possa se contrapor aos possíveis efeitos de práticas de exclusão.

5 Discorrendo sobre os procedimentos metodológicos

Os procedimentos de uma investigação exigem definir o tipo de pesquisa a ser utilizada para que se possa atender ao objetivo previamente elencado de investigar como o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE orienta os professores de sala de aula regular no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência.

Por considerarmos a mais apropriada para esse tipo de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, tendo em vista que, na visão de Chizzotti (2009, p.79), é uma abordagem em que "o objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações", fazendo, assim, uma abordagem holística, não fragmentada do processo.

Neste cenário teórico-metodológico, no contexto de uma abordagem qualitativa, fez-se a escolha pelo método do tipo estudo de caso "que é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam dados em um caso particular ou de vários casos [...]" (CHIZZOTTI, 2009, p.102). Compreendendo também que o "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos" (YIN, 2010, p.39).

Como instrumento, foi utilizada a entrevista, buscando responder as questões norteadoras da pesquisa. A escolha se deu por ser esse um dos instrumentos que faz parte do tipo de abordagem qualitativa, além de propiciar a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos (GIL, 2007). Fizemos a opção pela entrevista semiestruturada, uma vez que nos permitiu a introdução de novos questionamentos com vistas a atender o objeto de estudo.

O outro instrumento escolhido foi a observação. Levando-se em consideração que na abordagem qualitativa a fonte direta para coleta dos dados é o ambiente, esse instrumento permitiu a observação diretamente em sala de aula, objetivando acompanhar as orientações advindas dos profissionais do atendimento educacional especializado.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Todas as informações foram registradas em um diário de campo, por um período de (03) três meses de observações, em dias alternados. Realizou-se, também, a leitura dos documentos da escola em relação às orientações sobre o processo de avaliação desses estudantes.

No que se refere ao campo da pesquisa escolhemos um município da Região Metropolitana do Recife/PE, onde foi selecionada a escola que, de acordo com informação do Censo/2014, apresentava o maior quantitativo de estudantes com deficiência inclusos.

Para a investigação, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa duas professoras do AEE e uma professora do ensino regular da sala de aula que tinha o maior número de estudantes com deficiência e que são acompanhados pelas professoras do AEE.

A primeira professora do AEE entrevistada atua na unidade de ensino no horário da manhã como professora de classe especial e, à tarde, na sala de Recursos Multifuncional. Essa professora é graduada em pedagogia e tem especialização em Educação Especial. É o primeiro ano que atua com estudantes com deficiência e também o primeiro ano em que atua como professora do AEE.

A segunda professora do AEE é psicopedagoga com especialização em Atendimento Educacional Especializado e atua no AEE há 14 (quatorze) anos. É professora da escola em regime de acumulação, pois sua escola de origem é em outra localidade e comparece à escola para realizar o atendimento na sala do AEE duas vezes por semana, no horário da manhã.

A professora da sala de ensino regular atua na docência há 23 (vinte e três) anos. Iniciou o trabalho com estudantes deficientes há, mais ou menos, 5 (cinco) anos. É graduada em

pedagogia, especialista em psicopedagogia e, atualmente, cursa mestrado em ciências da educação.

A sala em foco da nossa observação é um 5º ano, que funciona no turno da manhã e tem 23 (vinte e três) estudantes. Do quantitativo geral de estudantes da turma, 06 (seis), de acordo com registro da escola, são estudantes com deficiência, em sua maioria, intelectual.

No que tange à identificação dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa, utilizaremos como denominação professora do AEE-1, AEE-2 e professora da sala regular.

6 Resultados e discussões

A pesquisa teve por objetivo investigar como o professor do AEE orienta os professores de sala de aula regular no processo da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para responder ao objetivo, fez-se uma análise qualitativa, por compreendermos que melhor colabora no entendimento e discussão dos dados, neste caso específico. Assim, tomamos por base Martins Junior, que afirma:

> […] na análise qualitativa os dados são coletados através das descrições feitas pelos sujeitos acerca de uma questão proposta pelo pesquisador […] são detalhadas sob a forma de descrição, análise e comparação, que são realizados em três diferentes momentos: Transcrição da resposta da maneira como sujeito a proferiu; Análise da descrição feita pelo sujeito; Comparação dos resultados com os de outras pesquisas semelhantes ou com a literatura especializada no tema estudado. (2009, p.132)

A análise exigiu um debruçar minucioso no material e encaminhou discussões para várias direções, mas as atenções se detiveram nos objetivos que foram definidos previamente, que seguem com a apresentação e a discussão.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No que tange à concepção de avaliação pelos profissionais do AEE, as respostas das entrevistas foram evasivas. Isso ficou evidente em um extrato da entrevista da professora do AEE-1 que, ao ser indagada, demonstrou insegurança em responder à questão. Ao insistir na resposta ela ri, ri … respira … e diz: "é assim aiiii … é assim… acho… eu entendo que a gente tem que avaliar ele (estudante) para ver o nível de dificuldade de cada um […]."

Ao se insistir na pergunta, ela, mais uma vez, respondeu: "[…] é procurar e ver as dificuldades que eles têm, porque se você não souber as dificuldades que ele têm, como você vai avaliar cada um?"

Em relação à mesma questão, a professora do AEE-2 conseguiu responder com segurança, afirmando compreender que a avaliação é "verificação de aprendizagem, é um instrumento pedagógico útil e até necessário ao professor na observação da construção do conhecimento dos alunos. Assim esse professor poderá perceber se sua metodologia […]"

Nesse contexto, evidencia-se a inquietação de uma professora em relação à pergunta. Isso mostra que ela desconhecia os princípios de uma avaliação na perspectiva da inclusão ou não sabia como colocar em prática as orientações que constam nos documentos oficiais.

A segunda professora respondeu com afinco, considerando que a avaliação é um dos instrumentos para construção de conhecimento e que deve ser "recorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores." (HOFFMAN, 2014, p.47)

Na observação em sala, constatamos que a professora utilizava provas e deixava claro para os alunos a importância dessa medida, apontando que, caso os estudantes não tivessem uma

boa pontuação, seriam reprovados ao final do ano, evidenciando a ausência de orientação por parte do professor do AEE.

Quanto à leitura dos documentos – Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar – apenas o segundo abordava a concepção de avaliação como sendo um processo de aprendizagem que se caracteriza pela predominância dos procedimentos qualitativos sobre os quantitativos, dos processos sobre os produtos. Constatou-se, também, que os professores desconheciam a informação contida no Regimento Escolar, pois, segundo relataram em entrevista, não tiveram participação na sua construção e nem acesso ao documento.

Em relação às dificuldades que a professora do ensino regular tinha para avaliar o estudante com deficiência incluso, na concepção da professora do AEE-1, elas estão relacionadas à dificuldade na elaboração das atividades, mais especificamente, à qualidade destas, e afirma: "[…] porque elas não têm suporte para desenvolver melhor." E complementa: "[…] não vou dizer que tenho suporte, porque nós precisamos para melhor orientar". Indagada sobre o tipo de suporte, esclarece que seria cursos de formação continuada para os professores do AEE e da sala regular, vislumbrando saberes que pudessem colaborar para suas práticas pedagógicas.

A respeito da mesma pergunta, a professora do AEE-2 relatou que a maior dificuldade se dá, muitas vezes, na forma do professor enxergar o estudante, quando aduz "[…] é a sensibilidade de olhar para esse aluno e o *ver* como uma pessoa, como um aluno seu, como fazendo parte da sua sala de aula […]".

Podemos destacar dois aspectos nas respostas apresentadas pelas professoras do AEE em relação à dificuldade da professora de sala de aula em avaliar os estudantes com deficiência. O primeiro aspecto é quando a professora do AEE-1 foca na ques-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tão da formação continuada para ambos, e o segundo, foca na dimensão do trabalho com os estudantes com deficiência dentro de suas especificidades, pois os estudantes evoluem em diferentes ritmos, como pontua Hoffmann, (2014).

As professoras do AEE, aos serem indagadas a respeito da forma de orientação que transmitem para a professora da sala de aula regular no processo de avaliação da aprendizagem, relatam que orientam-na a observar os estudantes com deficiência e, constatadas as suas dificuldades, ela pode recorrer ao AEE para auxiliá-la.

Contrariando as respostas das professoras do AEE, a professora da sala regular respondeu, em entrevista, que trabalha com esses estudantes inclusos e que nunca recebeu orientação por parte do AEE para a avaliação da aprendizagem, ou qualquer outra orientação acerca da educação inclusiva na escola. E usou a seguinte expressão: "É você sozinho, os alunos e Deus". Essas palavras puderam ser ratificadas quando, em observação, não foram identificadas as orientações sobre a avaliação da aprendizagem relatadas pelas professoras do AEE.

Assim, coadunando com o sentimento da professora Calado e Machado (2014, sp), que apresentam que: "[…]essa prática por muitas vezes se dá de forma solitária, sem a presença do "par", aquele que colabora, que orienta, que em momentos de angústias e dúvidas, aponta uma via de possibilidades."

Isso mostra que as professoras do AEE, embora expliquem, não conseguem atuar de forma clara no que se refere ao trato da orientação da avaliação da aprendizagem, no indicativo de caminhos que possibilitem levar a professora da sala de aula regular a refletir sobre o processo.

No que se refere ao acompanhamento da avaliação dos estudantes com deficiência pelos professores do AEE, as docentes,

ao serem questionadas, demonstraram não compreender a pergunta, tendo em vista estar atrelada à anterior. Mesmo assim, a professora do AEE-1 afirmou que acompanhava a avaliação da aprendizagem a partir das atividades se estão "adequada para uma avaliação tanto na área de português, matemática [...]" Já a professora do AEE-2 relatou que realizava esse acompanhamento reunindo-se com "os agentes da escola [...] onde são vistos vários fatores com relação ao aluno e o seu desempenho, não apenas no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos [...]".

No entanto, quando nos reportamos ao diário de campo no período de estadia, evidenciou-se que, na prática, o acompanhamento era muito precário, tendo em vista que o serviço de AEE busca organizar recursos pedagógicos que possibilitem a quebra de barreiras de forma a possibilitar a aprendizagem ao estudante com deficiência incluso no ensino regular (BRASIL, 2005).

A precariedade do acompanhamento reflete na prática do professor da sala de aula regular. Isso foi observado nos momentos de avaliação vividos pela turma, quando os estudantes com deficiência ficavam sem atividades, esperando a conclusão ou eram direcionados ao canto da sala para jogar com o material disponibilizado. Fato comprovado em um extrato da fala da professora quando comunicou à turma que realizaria a avaliação. "[...] eu vou fazer a prova pra ajudar na nota de vocês, eu não preciso de nada, vocês é que precisam de nota. Estou fazendo um favor." Nesse momento se dirigiu aos estudantes com deficiência e explicou: "vou fazer prova com os meninos, vocês sentam ali e pega o jogo" (diário de campo dia 14/07/2014).

Contanto, observamos na ação da professora uma prática avaliativa com fins meramente classificatórios, como diz Mantoan (2007), e, por conseguinte, os estudantes com deficiência

ISBN: 978-85-8126-090-7

ficavam fora do processo avaliativo. Dessa maneira, não se identificavam, a partir dos instrumentos avaliativos utilizados, ações que atendessem as necessidades de aprendizagem dos educandos, tampouco houve tentativa de adequação das ações para o atendimento dessas necessidades, nem mesmo dos estudantes que estão caracterizados como "sem" deficiência, pois os objetivos propostos nos instrumentos avaliativos da professora buscavam o alcance de uma nota e não o alcance das expectativas de aprendizagem, o que deixava todos à margem do processo.

Da mesma maneira, identificou-se uma avaliação que não auxiliava na construção do conhecimento, como bem coloca Carvalho (2010), apresentando ausência tanto na forma de orientação e acompanhamento da avaliação da aprendizagem pelo serviço do AEE, como na execução da prática de ensino do professor da sala de aula regular, apontando para uma questão muito séria que considera apenas a presença física do estudante com deficiência em sala de aula.

7 Considerações finais

Intencionamos aqui apresentar algumas considerações sobre o resultado da pesquisa, mas compreendendo que estudos dessa natureza podem contribuir para novas pesquisas no que se refere à avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência no ensino regular, orientados pelo professor do AEE.

Assim, como primeiro aspecto, pode-se concluir que a concepção de avaliação dos professores, principalmente dos que atuam no AEE, precisa ser refletida, de forma que a sua atuação possa dar significado às ações em sala.

No que tange às dificuldades em avaliar, ainda se encontra posto que a avaliação é simplesmente tratar de atividades, mas

com destaque para a resposta de uma professora do AEE que afirma que a dificuldade vai além das questões pedagógicas.

No que se refere às orientações e acompanhamento dos professores do AEE, os dados da pesquisa indicam que estão aquém do que preconiza o serviço do AEE, muito distante do esperado. Tais orientações ao professor do ensino regular são feitas através de informes, sem uma dinâmica que possibilite a reorganização do planejamento, sem que se proponha uma ação que possa coadunar com a perspectiva de uma avaliação inclusiva.

Um outro aspecto aponta para a ausência de uniformidade do que diz respeito às informações descritas pelas professoras do AEE e as respostas da professora do ensino regular, confirmadas nas observações que realizamos e registramos em diário de campo.

Referências

BRASIL SEESP/Ministério da Educação. *Saberes e prática da inclusão*: recomendações para construção de escolas inclusivas – Brasília, 2005.

_____. *Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva*. 2008.

_____ Secretaria Nacional de Promoção dos direitos da pessoa com deficiência. *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* – ONU – Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em julho de 2015.

CALADO, Maria José. MACHADO, Glória Maria Alves. *A prática pedagógica* no atendimento educacional especializado. Anais do V EPEPE – Encontro de pesquisa educacionais em Pernambuco. Garanhuns, 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva*: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora: Mediação, 2008. CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem:* educação inclusiva. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5 ed. – 8. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. – 15ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação Inclusiva* – Orientações pedagógicas. in FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA; Luísa de Marillac P. *MANTOAN,* Maria Teresa Eglér. *Atendimento educacional Especializado*: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. *Como escrever trabalhos de conclusão de curso:* instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NUNES, CÉLIA, M. F. *Saberes Docentes e Formação de Professores*: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n° 74, Abril/2001.

SAUL. M. A. *Avaliação emancipatória:* desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo; Cortez, 1988.

UNESCO, *Declaração de Salamanca Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: *Planejamento e Métodos*. Tradução: Ana Thorell; revisão técnica Claudio Damacena. – ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

DISCALCULIA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

GONÇALVES, Sarah Kubrusly
Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialização em Psicopedagogiapela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, é aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: sarahkubrusly@gmail.com

MAIA, Cristiane Corina Couto
Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae em São Paulo. Especialização em Neuropsicologia pela Faculdade Unichristus, em Fortaleza, Ceará. E-mail: criscoutomaia@hotmail.com

RESUMO

O desempenho escolar pode ser definido como o entrelaçamento entre o nível de conhecimento adquirido por alunos de determinada idade, suas habilidades cognitivas e a escolaridade (FONSECA, 2008; GOUVEIA et al., 2010; REBOLLO et al., 2007). Por razões diversas, muitas crianças não alcançam o nível de desempenho esperado e seu "não aprender" abre espaço para rótulos negativos que podem gerar consequências ruins para a autoimagem e para a motivação dos escolares. Um ponto que pode estar associado à estigmatização dos alunos é a falta de lucidez por parte de algum profissional da área da educação acerca dos processos de aquisição de conhecimentos, sendo os distúrbios de aprendizagem exemplos de fatores que merecem ser explorados, pois interferem no progresso escolar. A Discalculia é um distúrbio que compromete o desenvolvimento de habilidades matemáticas e tem incidência considerável – 3 a 6% da população geral. Existem, no entanto, poucas publicações e estudos em relação ao seu diagnóstico. Assim, este artigo pretende: 1. abordar, de maneira sucinta, conhecimentos teóricos e definições do distúrbio em questão e; 2. apresentar um protocolo de avaliação do mesmo. Para tanto, foi feita pesquisa bibliográfica e teórica de cunho exploratório-descritivo. Concluiu-se que, diante da necessidade de produção e divulgação de mais informações sobre a avalia-

ção clínica da discalculia, o protocolo elaborado pode auxiliar a prática psicopedagógica voltada à criança com o distúrbio de aprendizagem em questão.

Palavras-chave: Discalculia. Aprendizagem. Avaliação Psicopedagógica.

ABSTRACT

The school performance can be defined as the links between the level of knowledge acquired by students of a certain age, their cognitive abilities and education (FONSECA, 2008; GOUVEIA et al, 2010; REBOLLO et al., 2007). For various reasons, many children do not reach the expected level of performance and theirs "not learn" makes room for negative labels that can generate bad consequences for the self-image and motivation. A point that may be associated with stigma of the students is the lack of clarity on the part of some professional education about the process of acquiring knowledge, and learning disorders are examples of factors that deserve to be explored, as interfering with school progress. The Dyscalculia is a disorder that affects the development of mathematical skills and has considerable impact – 3-6% of the general population. There are, however, few scientific publications and studies regarding its diagnosis. Thus, this article aims to: 1. address, briefly, knowledge and disorder in question and definitions; 2. present an evaluation protocol of it. It was done bibliographical and theoretical research, exploratory and descriptive. It is concluded that, given the need for production and dissemination of more information on the clinical evaluation of dyscalculia, the protocol developed can help the psychopedagogic practice focused on the child with learning disorder in question.

Key-words: Dyscalculia. Learning. Psycopedagogical Assessment.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A Discalculia é um distúrbio de aprendizagem que interfere na aquisição das habilidades matemáticas, prejudicando o rendimento escolar e a execução de atividades cotidianas que demandam a utilização de raciocínio lógico e outros conhecimentos matemáticos. Aparece com frequência como comorbidade da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e se apresenta em, aproximadamente, 3 a 6% da população. Mesmo com ocorrência expressiva, há poucas investigações científicas sobre o tema, notadamente no que se refere à avaliação diagnóstica. No Brasil, a representação desse assunto em periódicos acadêmicos ainda é parca, além de serem utilizadas nomenclaturas diferentes designando o mesmo distúrbio, como Discalculia (BASTOS, 2008), Transtorno de Aritmética (KAPLAN; SADDOCK, 2010) ou Distúrbio de Aprendizagem na Aritmética (GARCÍA, 1998). Revela-se importante, portanto, maior pesquisa e divulgação de informações sobre essa temática.

Este artigo teve, pois, por propósito geral, a apresentação de um protocolo de avaliação da Discalculia que possa contribuir para a prática psicopedagógica clínica, bem como para estimular olhares mais cuidadosos por parte de educadores sobre as crianças que apresentam déficits matemáticos severos. A partir disso, foram delineados dois objetivos específicos. O primeiro foi levantar alguns conhecimentos teóricos sobre a Discalculia e suas classificações, pois, esclarecendo melhor o que é o distúrbio, facilita-se a compreensão das ações elencadas para sua avaliação e intervenção. O segundo objetivo foi expor o protocolo de avaliação em si, descrevendo os instrumentos utilizados, segundo os critérios: nome, objetivo(s), campo de avaliação, aplicabilidade, natureza da avaliação, faixa etária e série.

Assim, os dados expostos neste artigo referem-se a fatores importantes associados à aprendizagem dos estudantes com Discalculia e podem ser úteis para o desenvolvimento de práticas que fomentem uma educação mais democrática. É válido salientar alguns pressupostos deste trabalho. Reconhece-se que, independentemente da diversidade cultural, social, cognitiva e psicológica que constitui o contexto escolar, toda criança tem capacidade de aprender. Acredita-se que essa diversidade engloba grande quantidade de desafios, entre os quais está a necessidade de o professor trabalhar as potencialidades e dificuldades de aprendizagem coletivas e individuais. Por fim, enfatiza-se que o professor é agente protagonista no processo de ensino e aprendizagem, mas não pode trabalhar de forma isolada e, no caso específico da discalculia, reforça-se que uma reeducação matemática eficaz requer a presença de um profissional especializado na área psicopedagógica.

2 Referencial teórico

A Discalculia é classificada como um transtorno de aprendizagem e não como dificuldade momentânea em matemática durante o processo educacional. Muito embora sejam conceitos bastante distintos, ainda são confundidos e utilizados inapropriadamente em hipóteses diagnósticas, sendo relevante diferenciá-los.

Sisto (2012) fez um apanhado histórico a respeito da demarcação conceitual de dificuldade de aprendizagem. Foram levantadas considerações médicas e psicológicas, ao longo da história, para distinguir as dificuldades, os transtornos e os déficits de leitura, de escrita e de desenvolvimento motor. O autor ressalta que, mesmo com tantos esforços, não se chegou a uma definição universal para o termo devido à coexistência de um grupo heterogêneo de sintomas que dificulta sua delimitação. Mesmo assim, diversos pesquisadores apropriaram-se de conceitos para

ISBN: 978-85-8126-090-7

melhor tratar do tema, como Dunn (1997), Ohlweiler (2006) e do próprio Sisto (2012), que se referem às dificuldades de aprendizagem como problemas na seleção, retenção ou expressão de informações que prejudicam atividades de leitura, escrita, soletração e cálculo e provocam resultados escolares abaixo da média esperada para o nível cognitivo do aluno.

Martín e Marchesi (1995), pautados em resultados de pesquisas com correlação positiva entre programas de intervenção para o desenvolvimento metacognitivo e desempenho escolar, entendem as dificuldades de aprendizagem como consequências de ineficazes planejamento e regulação da aprendizagem.

Maia (informação verbal)[1] destaca que situações contextuais, culturais e emocionais não adequadas podem favorecer o aparecimento de dificuldades de aprendizagem. Elas também podem ser consequências de funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas. Podem ocorrer, igualmente, em decorrência de um distúrbio específico, o qual acomete pessoas sem qualquer tipo de lesão e provoca um conjunto de disfunções com sintomas típicos. Os distúrbios de aprendizagem são homônimos de disfunções e de transtornos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Doenças – 10 (CID-10[2] [3], 2007), assinalou que os distúrbios de aprendizagem acontecem quando:

[1] Aula sobre Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem proferida por Cristiane Corina Couto Maia, na Universidade Estadual do Ceará, para turma do curso de Especialização em Psicopedagogia, em 2012.
[2] A OMS criou o CID-10 como o sistema classificatório de doenças e transtornos. Ao total, são 21 capítulos, dentre os quais, o que aborda o termo "transtorno" é somente o que se refere aos transtornos mentais (cap. V). Em relação àqueles específicos da aprendizagem, encontram-se mais informações na parte dos "Transtornos do desenvolvimento psicológico".
[3] Nesse documento, a Discalculia está classificada na seção dos "Transtornos Específicos do Desenvolvimento e das Habilidades Escolares" (F81)

> […] as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebrais. [CID-10, 2007, p.365]

Assim, para que um atraso na aprendizagem seja reconhecido como transtorno, além da grande discrepância entre a capacidade do aluno e seus resultados, e a presença de disparidade inexplicável entre algumas áreas do conhecimento (GALLEGHER; KIRK, 1999), alguns sinais clínicos têm de ser descartados. Os principais são: deficiências mentais e sensoriais, lesões ou disfunções cerebrais, implicações emocionais graves e ausência de escolarização adequada (CID-10, 2007; JOHNSON; MYKLEBUST, 1987).

Em síntese, as duas terminologias diferenciam-se, pois as dificuldades de aprendizagem referem-se a um grupo heterogêneo de problemas que interferem na aprendizagem, mas que não têm nenhuma implicação neurológica. Por sua vez, os transtornos englobam complicações primárias decorrentes de alterações no Sistema Nervoso Central (ROTTA, 2006).

Por ser classificada como distúrbio, a Discalculia é uma desordem neurológica específica, presente naqueles de inteligência normal ou acima da média, que não apresentam deficiência auditiva, visual ou física, e não tiveram um processo de escolarização escasso ou inadequado. Os principais déficits relacionam-se ao raciocínio lógico-matemático, o que implica resultados bem inferiores ao esperado para a idade, escolaridade e nível cognitivo do indivíduo discalcúlico. (DOMINGUES, 2010; FILHO, 2007; GARCÍA, 1998; PEREIRA; RODRIGUES, 2013). GARCÍA (1998) assinala que outras habilidades importantes também são comprometidas:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> […] habilidades linguísticas (como a compreensão e o emprego da nomenclatura matemática, a compreensão ou denominação de operações matemáticas e a codificação de problemas representados com símbolos matemáticos), habilidades perceptivas (como o reconhecimento ou a leitura de símbolos numéricos ou sinais aritméticos, e o agrupamento de objetos em conjuntos), habilidades de atenção (como copiar figuras corretamente nas operações matemáticas básicas, recordar o número que transportamos e que devemos acrescentar a cada passo, e observar os sinais das operações) e as habilidades matemáticas (como o seguimento das sequências de cada passo nas operações matemáticas, contar objetos e aprender as tabuadas de multiplicar). (GARCÍA, 1998, p. 211)

A Discalculia, como qualquer outro distúrbio específico do desenvolvimento, apresenta sintomas que evidenciam sua presença. Nem todos podem ser generalizados, mas conhecê-los e observar sua persistência ou ausência é crucial para uma boa avaliação. Pelas pesquisas de Johnson e Myklebust (1991), destacam-se cinco características da pessoa com o distúrbio: 1) déficits na organização visual espacial e na integração não verbal, que prejudicam habilidades como a de distinguir com rapidez padrões de formato, comprimento, tamanho, entre outros. Além disso, também afetam a execução de estimativas e comparações de quantidades; 2) problemas para compreender textos de maior grau de complexidade; 3) podem apresentar consciência corporal, de lateralidade e de sentido de direção falha; 4) concepção de distância e de tempo limitada e; 5) em testes padronizados de inteligência, apresentam desempenho superior nas funções verbais, em comparação com as não verbais.

Diversas inabilidades ficam perceptíveis, como consequências dos sintomas referidos, sendo as mais comuns as incapa-

cidades para: estabelecer correspondência unívoca; contar com sentido; associar os símbolos auditivos e visuais; aprender os sistemas cardinal e ordinal de contagem; visualizar conjuntos de objetos de um grupo maior; compreender o princípio de conservação de quantidade; executar operações aritméticas; compreender o significado dos sinais de operação; compreender a organização dos números na página; obedecer e recordar a sequência dos passos que devem ser dados em operações matemáticas diversas; compreender os princípios de medida; ler mapas e gráficos e; escolher os princípios para solucionar problemas de raciocínio aritmético (JOHNSON; MYKLEBUST, 1991). Bastos (2008) também elencou alguns déficits, como o erro na formação de números – que frequentemente ficam invertidos, a inabilidade para efetuar somas simples, reconhecer sinais operacionais e usar separações lineares, a dificuldade para ler corretamente o valor de números com multidígitos e transportar números para local adequado na realização de cálculos, a memória pobre para fatos numéricos básicos e a ordenação e espaçamento inapropriados dos números em multiplicações e divisões. Esses sinais, apesar de característicos, não ocorrem necessariamente ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. Assim, além da avaliação da presença do distúrbio, a identificação das especificidades do paciente é igualmente necessária.

Reconhecendo essas diferenças, Kosc (1974) delimitou seis subtipos diferentes de Discalculia. Sua classificação é a mais utilizada e considerada primordial para o trabalho de reeducação matemática, possibilitando um enfoque mais preciso e contribuindo para um atendimento eficaz, que respeite as reais necessidades do estudante. Na tabela abaixo se encontram os seis subtipos de Discalculia e suas respectivas manifestações.

ISBN: 978-85-8126-090-7

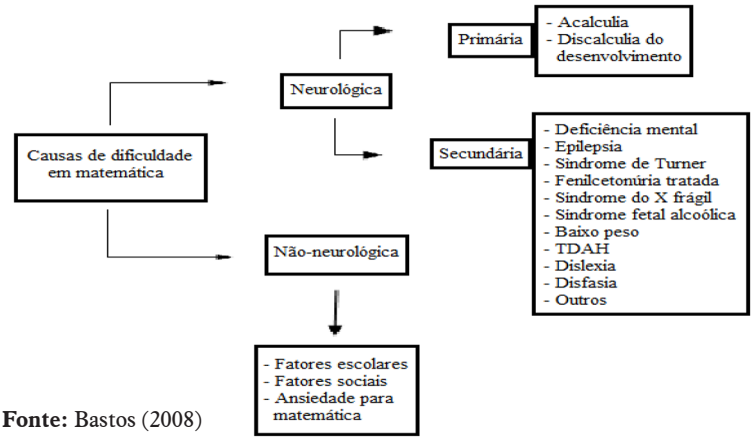
Tabela 1 – Subtipos da Discalculia e suas manifestações

Subtipo	Manifestações
Verbal	Dificuldades de nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações
Practognóstica	Dificuldades para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens, matematicamente
Léxica	Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos
Gráfica	Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos
Ideognóstica	Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos
Operacional	Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos

Fonte: Kosc (1974).

Mesmo de posse dos sintomas, das habilidades prejudicadas e da classificação da Discalculia, ela ainda pode ser confundida com dificuldades de causa secundária ou não-neurológica, que também afetam o rendimento do aluno em matemática. O esquema de Bastos (2008), apresentado na Figura 1, ilustra essa situação.

Figura 1 – Causas de dificuldade em matemática.



Fonte: Bastos (2008)

Crianças com distúrbios de linguagem receptiva-auditiva podem ser muito boas em cálculos, por exemplo, e, no entanto, apresentar defasagens devido à compreensão do vocabulário aritmético. Problemas de memória auditiva também comprometem o desempenho matemático, pois a criança apresenta uma dificuldade de recordar números – mesmo quando sabe que está errada, não consegue lembrar qual o correto. Déficits auditivos também interferem, afinal, se a criança não ouve uma sentença completa, apresentará lacunas no conhecimento apreendido. Aqueles com distúrbios de leitura e de escrita também serão comprometidos, não por inabilidades matemáticas, mas por dificuldades em interpretar e manipular símbolos. Em síntese, essas complicações, apesar de afetarem o desempenho aritmético, não o fazem como a Discalculia, que interfere na compreensão dos princípios e processos matemáticos. (JOHNSON; MYKLEBUST, 1991).

3 Procedimentos metodológicos

Para a elaboração do presente artigo foi realizada pesquisa bibliográfica e teórica de cunho exploratório-descritivo, com o propósito de levantar as teorias atualmente mais aceitas em relação à identificação da Discalculia, assim como elaborar, de maneira consistente, um material de apoio à avaliação psicopedagógica clínica. Parte das buscas foi feita em livros e outros materiais impressos de propriedade particular e localizados na Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará e na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Também foram selecionados trabalhos que abordam a temática da Avaliação da Discalculia. Esse levantamento ocorreu nas bases de dados e periódicos eletrônicos disponíveis *online* do *Education Resources Information Center* (ERIC), *Scientific Libary*

ISBN: 978-85-8126-090-7

OnLine (SciElo) e na Plataforma CAPES. Na busca internacional foram utilizadas as seguintes palavras-chave: "*dyscalculia*" e "*assessment*". Para a pesquisa na literatura nacional os termos usados foram: "discalculia" e "avaliação".

4 Resultados e discussões

A avaliação da Discalculia deve englobar mais que testes específicos de conhecimentos matemáticos. Ohweiler (2006) pontua características necessárias para aqueles que levantem suspeita em relação à presença de um transtorno que comprometa a aprendizagem. Sua observação faz parte do início da avaliação, pois são cruciais para que se possa chegar ao diagnóstico de transtorno de aprendizagem. São elas: "inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, bom ajuste emocional e nível socioeconômico e cultural aceitável". Ainda há outros pontos que devem ser identificados:

1) O grau de comprometimento deve estar substancialmente abaixo do esperado para uma criança com a mesma idade, nível mental e de escolarização; 2) o transtorno deve estar presente desde os primeiros anos de escolaridade; 3) o transtorno persiste, apesar do atendimento específico adequado; 4) a avaliação cognitiva afastou retardo mental; 5) foram afastadas causas como dificuldades de percurso e/ou secundárias; 6) existe história de antecedentes familiares com dificuldade de aprendizagem. (OHWEILER, 2006. p.128)

Quando a deficiência em matemática é evidente e se considerou as particularidades já mencionadas, faz-se necessário o uso de testes específicos de aritmética. Alguns deles, como o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a Prova de Aritmética (PA), podem ser aplicados mesmo sem a suspeita do distúrbio.

Destarte, sua função será a de checar as competências e pré-competências do paciente. Caso sejam obtidos resultados muito baixos e/ou a própria expressão corporal do aluno denuncie – contar nos dedos, demora exacerbada a chegar a resultados simples –, pode-se aplicar a Bateria de Aferição de Competências Matemáticas (Bacmat). Abordaremos, a partir de agora, cada um desses instrumentos, além da *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) e *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS), que são dois testes padronizados de uso específico de psicólogos.

O TDE, produzido por Stein (1994), tem por objetivo oferecer indicadores do desenvolvimento das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da leitura, da escrita e da aritmética. Aplica-se quando se deseja encontrar, de uma maneira abrangente, quais áreas da aprendizagem escolar estão preservadas ou prejudicadas. Pode constar como primeiro indicativo para o desenvolvimento de um plano de investigação mais específico. A avaliação de competências matemáticas é realizada por meio do Subteste de Aritmética, que se divide em duas partes: oral e escrita. Na primeira, a criança, se estiver cursando da 2ª a 3ª série, deve responder oralmente a três perguntas que englobam comparação de valores, adição e subtração. A partir da 4ª série, os estudantes já iniciam o teste pela parte escrita. É apresentado à criança o caderno de aplicação com 35 operações aritméticas que ela deve resolver até onde conseguir. Durante e após sua resolução pode-se observar se há erros na armação e reprodução de contas, no cálculo mental, interpretação de sinais e domínio das operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Abrange faixa etária de 7 até 12 anos. Com ponderação, o limite etário pode chegar até 14 anos. Os alunos podem cursar a partir do 2º até o 7º ano do Ensino Fundamental, com algumas reservas para 8º e 9º ano.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A PA, de Seabra, Montiel e Capovilla (2013) possibilita a avaliação abrangente da competência aritmética, abarcando os domínios de processamento numérico e cálculo, fornecendo, assim, indícios sobre as habilidades preservadas e prejudicadas em cada criança. Funciona para indivíduo que apresenta necessidade de avaliação de aspectos distintos da competência matemática, incluindo escrita por extenso de números apresentados algebricamente, escrita da forma algébrica de números pronunciados pelo aplicador, escrita de sequências numéricas crescente e decrescente, comparação de grandeza numérica, cálculo de operações apresentadas por escrito e oralmente, e resolução de problemas matemáticos. É composta por seis subtestes: 1) Leitura e escrita de números: primeiro, o aluno deve ler cinco números expressos de forma algébrica e os escrever por extenso. Em seguida, o aplicador fala pra ele cinco números e ele os escreve de forma algébrica; 2) Contagem numérica: a criança deve completar duas sequências, uma em ordem crescente e a outra, em ordem decrescente. As instruções são fornecidas por escrito e são apresentados os exemplos de início das respostas; 3) Relação maior-menor: aqui, o participante depara-se com quatro pares de dois números e deve circular o maior de cada par; 4) Contas armadas: a criança deve resolver contas com as quatro operações básicas. São quatro itens para cada operação e as contas já vêm armadas; 5) Cálculos: assim como no subteste anterior, o aluno deve resolver contas matemáticas, no entanto, dessa vez, ele terá de escutar o aplicador apresentar o cálculo oralmente. São quatro itens para cada operação, contemplando as quatro; 6) Problemas: o aluno deve ler e resolver quatro problemas que envolvem cálculo simples. A avaliação aplica-se a crianças de 6 a 12 anos, do 1º ao 6º ano do ensino fundamental.

O WISC[4] – *Wechsler Intelligence Scale for Children* e o WAIS – *Wechsler Adult Intelligence Scale* são testes designados a mensurar a inteligência de crianças (WISC), adolescentes e adultos (WAIS), fornecendo informações sobre os pontos fortes e fraquezas cognitivas de um indivíduo em um período relativamente curto. Produzidos por Wechsler (1991, 1997), avaliam QI Verbal, QI de Execução, QI Total, Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Resistência à Distração e Índice de Velocidade de Processamento. Aplicam-se a pessoas que, dentro do contexto clínico, necessitam de um parecer minucioso em relação às habilidades cognitivas de crianças, adolescentes e adultos. A aplicação dos testes é individual e exige que o profissional seja altamente treinado tanto para a aplicação quanto para a correção. Eles apresentam, cada um, quatorze subtestes que medem diferentes habilidades cognitivas e são agrupados nas seguintes categorias: 1) Conjunto Verbal: Informação, Semelhanças, Vocabulário, Compreensão, Aritmética, Dígitos, Sequência de Números e Letras e; 2) Conjunto de Execução: Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Armar Objetos, Códigos, Cubos, Procurar Símbolos, Labirintos. Além dos acima citados, os testes proporcionam, ainda, quatro índices opcionais (denominados índices fatoriais), que avaliam a compreensão verbal, a organização perceptual, a resistência à distração e a velocidade de processamento. O WISC pode ser aplicado em crianças de 6 a 16 anos, enquanto o WAIS destina-se às pessoas de 16 a 89 anos.

A Bacmat, de Pereira e Rodrigues (2013) tem por principal objetivo caracterizar o perfil matemático das crianças com

[4] Não foi possível disponibilizar informações mais precisas em relação aos instrumentos descritos devido ao fato de serem de acesso restrito e uso exclusivo de psicólogos devidamente cadastrados no Conselho Regional de Psicologia (CRP), além de terem venda e observação reservadas a esse grupo profissional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

dificuldades específicas nessa área do conhecimento. Dessa maneira, possibilita ao profissional da área da Educação e Saúde identificar as aquisições de habilidades aritméticas pelos alunos de maneira formal e mantendo uma visão global do processo. Avalia o estágio de desenvolvimento da criança e seu percentil no âmbito das aquisições matemáticas, distinguindo se os prejuízos presentes caracterizam Dificuldade de Aprendizagem ou Discalculia. Em relação à criança que for enquadrada como tendo o distúrbio, são identificados os tipos de Discalculia presentes. Por meio dos exercícios apresentados também são obtidas informações sobre as estratégias que cada aluno está apto ou não para utilizar. Eles possibilitam, ainda, a compreensão acerca de quais mecanismos se revelam como não funcionais. Sua aplicação é indicada em indivíduos cujos prejuízos em matemática, observados em outros momentos avaliativos, representem indícios de uma Discalculia. A faixa etária recomendada é de 7 a 12 anos, do 2º ao 7º ano do ensino fundamental. A Bacmat é constituída por um conjunto de exercícios próprios para que se possa aferir características relacionadas com cada um dos seis subtipos de Discalculia – Verbal, Practognóstica, Léxica, Gráfica, Ideognóstica e Operacional, como ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Itens avaliativos da Bacmat para os seis subtipos de Discalculia (continua)

Subtipo	Itens avaliativos
Verbal	■ Perceber uma sequência de objetos, conhecendo e utilizando os números ordinais; ■ Entender a construção de números cardinais e nomeá-los; ■ Perceber a construção dos numerais cardinais indicados numa régua desde a unidade de milhar até a centena de milhar; ■ Reconhecer e ordenar a sequência numérica dos números racionais não negativos; ■ Estabelecer relações de grandeza entre dois objetos utilizando símbolos matemáticos; ■ Nomear símbolos matemáticos; ■ Identificar posições no espaço usando numerais ordinais; ■ Estabelecer sequência decrescente.
Practognóstica	■ Identificar e associar objetos pertencentes a um mesmo conjunto; ■ Escutar e reconhecer números; ■ Analisar e interpretar diagramas; ■ Interpretar dados fornecidos por meio de diagramas; ■ Estabelecer relação de grandeza entre números; ■ Comparar quantidades por estímulo visual; ■ Compreender relações espaciais.
Léxica	■ Identificar figuras geométricas de uma imagem (quadrado, retângulo, triângulo e círculo) e nomear sua quantidade; ■ Reconhecer e identificar o número de quadrados presentes em uma imagem; ■ Reconhecer uma sequência de símbolos matemáticos; ■ Reconhecer e identificar o número de triângulos presentes em uma imagem; ■ Identificar a quantidade numérica associada a cada símbolo; ■ A partir do exercício anterior, escrever o número representado em numerais cardinais; ■ Associar numerais romanos aos respectivos numerais cardinais depois de ter resolvido mentalmente operações de adição e subtração apresentadas.
Gráfica	■ Encontrar os símbolos matemáticos necessários para tornar as operações possíveis; ■ Escrever com algarismos romanos os números cardinais apresentados; ■ Desenhar um boneco utilizando diferentes figuras geométricas; ■ Ler e escrever nos relógios as horas sugeridas; ■ Representar um triângulo com as medidas sugeridas pelo teste; ■ Ordenar por ordem crescente os números racionais não negativos na forma decimal, de fração e de percentagem; ■ Reconhecer e identificar as diferentes planificações do cubo

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ideognóstica	■ Colocar os números de 1 a 9, sem os repetir, em cada um dos círculos que formam os lados de um triângulo, de forma que a soma correspondente a cada um dos lados seja 20; ■ Utilizar a adição dos números de 1 a 9, sem os repetir, de forma a obter o valor 20 na soma vertical, horizontal e diagonal do quadrado; ■ Construir diferentes planificações sugeridas movimentando ou retirando palitos; ■ Compreender e identificar as operações da adição e subtração, movimentando o traço necessário para que o resultado das operações corresponda aos que estão nas figuras dadas; ■ Ouvir e resolver uma situação-problema; ■ Ler e interpretar um calendário; ■ Interpretar a informação de um problema algébrico e representá-la; ■ Compreender e conhecer números naturais até 1000 e a relação entre a classe e a ordem em que se situam, identificando o número associado ao nome de cada personagem.
Operacional	■ Resolver problemas a partir de análise de pictograma; ■ Interpretar e compreender o problema de raciocínio proporcional, identificando qual operação usar; ■ Demonstrar domínio sobre a tabuada; ■ Ler e interpretar problema matemático; ■ Questão de mesma proposta da anterior; ■ Resolver multiplicações com números de dois algarismos, representar as conta armada de adição e de subtração; ■ Resolver expressão numérica com cálculo de fração.

Fonte: Pereira e Rodrigues (2013)

5 Considerações finais

A matemática é uma das ciências mais antigas da humanidade e está viva, de maneira simples ou complexa, no cotidiano de todos. Pensar em como pagar uma conta ou em como construir uma turbina de avião é pensar matematicamente. Ainda assim, ao visitar uma livraria, um sebo ou periódicos científicos digitais, não é difícil perceber a escassez de títulos voltados para o aprendizado da Matemática. Menor ainda é a quantidade de obras e estudos sobre a Discalculia. Consequentemente, a quantidade de instrumentos para avaliar esse distúrbio também é pouco expressiva – em português só existe um instrumento específico para esse fim –, o que se pôde perceber durante o levan-

tamento de informações em periódicos e outros materiais. Se há pouca pesquisa e poucos testes padronizados para aferir o conhecimento matemático, no tocante a medidas de ensino escolares e de intervenções clínicas para discalcúlicos a situação não é diferente. Faz-se, assim, necessário que se avolumem investigações relativas à avaliação e à intervenção psicopedagógica em pessoas com Discalculia.

Além desse fator, há também a necessidade de que as pessoas, especialmente os profissionais que trabalham diretamente com a área educacional, não se conformem com baixos índices de desempenho dos alunos em Matemática. Afinal, não se trata de uma área do conhecimento menos importante e menos útil que a Linguagem Escrita. Os comprometimentos causados pela Discalculia evidenciam a importância de um diagnóstico preciso e tempestivo.

Em síntese, após a realização da pesquisa encontramos informações que nos levaram a concluir que a avaliação e a identificação da Discalculia, como também intervenções pertinentes, são de extrema importância e necessidade para que crianças com o distúrbio específico da Matemática tenham amenizadas as dificuldades com que se deparam diariamente, melhorando sua qualidade de vida, autoestima e relação com a educação. Fruto dessa pesquisa também foi a conclusão de que, mesmo diante de tamanha importância, há pouquíssimas pesquisas e publicações que abordem o tema, e escassa quantidade de instrumentos aferidores da Discalculia.

Referências

BASTOS, J. A. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Orgs). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *O cérebro e a matemática.* São José do Rio Preto: Edição do autor, 2008.

Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10). Organização Mundial de Saúde (Org). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

DOMINGUES, C. S. *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia: diagnóstico e intervenção psicopedagógica.* 09 de Setembro de 2010. 106 f. Monografia – Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB. Espírito Santo, 2010.

DUNN, L. M. *Crianças Excepcionais: Seus problemas – Sua Educação*. São Paulo: Ao Livro Técnico S.A, 1997.

FILHO, C. R. C. (2007). *Jogos Matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de Discalculia.* Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-matem-aacute-ticos-para-estimula-ccedil-atilde-o-da-intelig-ecirc-ncia-nos-dist-uacute-rbios-de-discalculia/2067/> Acesso em: 29 de julho de 2015.

FONSECA, V. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:* abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

GALLAGHER, J. J.; KIRK, S. A. *Educação da Criança Excepcional*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCÍA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOUVEIA, V. V.; SOUSA, D. M. F. de; FONSECA, P. N. da; GOUVEIA, R. S. V.; GOMES, A. I. A. S. de B.; RODRIGUES, R. de C. (2010). *Valores, metas de realização e desempenho acadêmico:* proposta de modelo explicativo. Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 323-331, Julho/Dezembro, 2010.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.* São Paulo: Pioneira, 1987.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.. *Compêndio de Psiquiatria Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica.* 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSC, L. *Developmental Dyscaculia.* Journal of Learning Disabilities, v. 7, n. 3, pp. 164-177, March, 1974.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação:* necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OHLWEILER, L. Transtornos de aprendizagem: introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Orgs). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, R. S.; RODRIGUES, I. S. *Bacmat – Bateria de Aferição de Competências Matemáticas.* Portugal: Sá Pinto Encadernadores – Viseu, 2013.

REBOLLO, M. A.; RODRÍGUES, S.; MOREL S.; MONTIEL, S. Evaluación del desarrollo neuropsíquico em el preescolar y el escolar. In: REBOLLO, M. A.; RODRÍGUES, S.; MOREL S.; MONTIEL, S. *El desarrollo neuropsíquico y su evoluación. Montevideo*. Prensa Médica Latinoamericana, 2007.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEABRA, A. G.; MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. Prova de Aritimética. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva*: leitura, escrita e aritmética. Vol. 3. São Paulo: Memnon.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.;

ISBN: 978-85-8126-090-7

MARTINELLI, S. de C. (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, 8. ed.

STEIN, L. M. *Teste de desempenho escolar:* Manual para Aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1994

WECHSLER, D. Wechsler Intelligence Scale for Children – Third edition (WISC-III): Manual. San Antonio: Psychological Corporation, 1991.

WECHSLER, D. WAIS-III: administration and scoring manual. San Antonio: Psychological Corporation, 1997.

ESTUDO COMPARATIVO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES, PESQUISADORA, FAMILIARES E COLEGAS ACERCA DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

ARAUJO, Marisa Ribeiro de
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Professora/técnica pertencente ao eixo de formação de professores do Ensino Fundamental I. E-mail: marisa.rdearaujo@gmail.com

ALENCAR, Maristela Lage
Doutora em Educação e Psicologia pela Universidade do Minho. Professora aposentada da UFC/FACED. E-mail: lagealencar@gmail.com

RESUMO

A literatura especializada tem apontado que a maioria dos indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/S) não recebe provisões educacionais adequadas as suas especificidades. Nesse cenário prevalecem crenças e mitos que dificultam a identificação desse fenômeno. Essa investigação situou-se nas diretrizes metodológicas da pesquisa colaborativa. O presente artigo expõe um estudo comparativo das percepções dos familiares, professores anteriores e atuais, pesquisadora e colegas de sala de aula, acerca das características dos alunos com indicadores de AH/S de uma escola pública no município de Fortaleza. A amostra foi constituída inicialmente por 865 alunos e 33 profissionais da educação. Conforme os critérios dos instrumentais utilizados, 19 professores sinalizaram 64 alunos que apresentaram indicadores de AH/S. Realizou-se propostas de avaliação e intervenção pedagógica para oito desses alunos. As análises dos dados referentes ao estudo comparativo acerca das características desses sujeitos foram obtidas de acordo com as categorias interpretativas que emergiram das análises dos discursos de seus familiares, professores anteriores e atuais. Mediante a identificação dessas categorias, foram agrupadas e comparadas as percepções dos colegas de sala de aula e da pesquisadora. Observou-se que os três componentes necessários para identificação de AH/S – habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com as atividades de seu interesse, conforme ex-

ISBN: 978-85-8126-090-7

põem Renzulli (1978) e o modelo multifactorial de sobredotação de Mönks (2000) – foram as categorias mais citadas nas percepções dos professores, pesquisadora, familiares e colegas, os resultados foram, em sua maioria convergentes, exceto a categoria criatividade que foi menos assinalada pelos familiares dos sujeitos.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Avaliação educacional diagnóstica. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The literature has pointed out that most people with high abilities / giftedness (AH / G) does not receive appropriate educational provision according to their specificities. In this scenario, beliefs and myths that hinder the identification of this phenomenon prevail. This investigation stood in the methodological guidelines of collaborative research. This article presents a comparative study of the perceptions of family members, former and current teachers, researcher and classmates, about the characteristics of students with AH/G indicators from a public school in Fortaleza. The sample was made up initially by 865 students and 33 education professionals. According to the criteria of the instruments used, 19 teachers had signalled 64 students with AH / G indicators. Educational assessment and intervention proposes for eight of these students were performed. Data analyses on the comparative study about the subject characteristics were obtained in accordance with the interpretive categories that emerged from the analysis of the speeches of his family, former and current teachers. By identifying these categories, the perceptions of classmates and researcher were grouped and compared. It was observed that the three components necessary to identify HA / G – above average ability, creativity and involvement in the activities of their interest, as expose Renzulli (1978) and the multifactorial model of giftedness of Mönks (2000) – were the most cited categories in the perceptions of teachers, researcher, family and colleagues, the results were, in most converged, except the category creativity that was less marked by family members of individuals

Key-words: High abilities / gifted. Diagnostic educational evaluation. Inclusive education.

1 Introdução

A despeito dos avanços na legislação brasileira, ao estabelecer a "Educação como direito de todos", conforme o paradigma da Educação Inclusiva, o cotidiano escolar, ainda, tem se alicerçado na resistência silenciosa e velada às diferenças. Nesse cenário, a Pedagogia da exclusão tem reproduzido a exclusão social vivenciada pelos indivíduos considerados fora de seus padrões homogeneizantes (CARVALHO, 2005; SILVEIRA; FIGUEIREDO, 2010).

No que se refere as pessoas com altas habilidades/superdotação, persistem no contexto escolar, a escassez de políticas públicas que assegurem a identificação e intervenção pedagógica adequada a esses indivíduos. Dessa maneira, o não reconhecimento de suas características e necessidades são entraves ao pleno desenvolvimento de suas capacidades. A demanda por formação básica e continuada nesse campo tem sido notória, sendo crescente a advertência por parte dos pesquisadores dos prejuízos tanto para esses indivíduos, quanto para nação ao desperdiçar esses talentos que poderiam ser utilizados ao seu serviço. (GUENTHER, 2000; LAGE et al. 1999; LAGE et al. 2000; METTRAU, 2007; VIANA, 2005; 2003).

Constatamos a relevância dessa investigação mediante a revisão de literatura realizada e de nosso percurso profissional, como docente da rede regular de ensino público, que evidenciam a insuficiência de propostas de intervenções educacionais destinadas aos alunos com altas habilidades/superdotação. Observamos, sobretudo, a necessária elaboração de estratégias didáticas e mediações pedagógicas adequadas às práticas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula comum.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Apresentaremos brevemente nesse trabalho, o referencial teórico-metodológico utilizado, a natureza do estudo, caracterização dos sujeitos investigados, procedimentos, instrumentos utilizados e a metodologia para a análise dos dados. Quanto às análises dos dados obtidos, evidenciaremos uma síntese das análises dos discursos dos diferentes informantes sobre os sujeitos. Resultados que propiciaram a realização dos estudos comparativos das percepções dos professores, familiares, colegas e pesquisadora acerca das características dos alunos com indicadores de AH/S investigados.

2 Referencial teórico

No que refere especificamente ao conceito de altas habilidades/superdotação, pesquisadores da área tem evidenciado diversas características comuns, entretanto confirmam a existência de um conjunto variado de habilidades e competências, demonstradas em diferentes proporções, por meio de suas performances. Essa heterogeneidade tem sido notório nas discussões acerca da definição desse fenômeno (GUENTHER, 2000; LAGE et al., 1999; LAGE et al., 2000; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007). Nessa direção, Guenther (2012, p. 64) explicita que testes de QI são insuficientes para identificação desses indivíduos, destacando que a alta capacidade natural requer a observação natural de sua produção, expressas

> [...] em sua maneira de perceber, aprender, responder e agir. Identificação na escola é um processo desenvolvido ao longo do tempo, com base na sequência dos acontecimentos reais, orientado por observação contínua, direta e sistemática, nas diversas situações de ação, produção e desempenho em que a criança está envolvida.

Estudos acerca do desenvolvimento dos indivíduos com altas habilidades/superdotação no Grupo Columbus, da Univer-

sidade de Columbus, Ohio (EUA) indicam a existência de uma sub-estrutura cognitiva e emocional, que resultam em diferenças nas formas de pensar e de sentir desses indivíduos. Assim, definem tais peculiaridades:

> Superdotação é um desenvolvimento assincrônico no qual habilidades cognitivas avançadas e de grande intensidade combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Essa assincronia aumenta com a capacidade intelectual. A unicidade do superdotado os torna particularmente vulneráveis e são necessárias modificações na educação parental, no ensino e no aconselhamento psicológico, a fim de que possam alcançar um desenvolvimento ótimo (SILVERMAN, 1993 *apud* VIRGOLIM, 2003, p. 5).

Pelo visto, é importante corroborar o papel crucial da parceria entre os pais de alunos com altas habilidades/superdotação e a escola, de modo a atender suas necessidades socioemocionais. Cumpre mencionar que no desenvolvimento desses indivíduos, tanto a família quanto a escola, exercem papéis singulares, podendo exercer a função de motivá-los ou inibi-los (GAMA, 2007). Nessa direção, atualmente o fenômeno de altas habilidades/superdotação entendido de modo multidimensional, abrange aspectos referentes ao desenvolvimento humano, considerando além dos aspectos cognitivos, os afetivos, neuropsicomotores e traços de personalidade, influenciados pelo contexto sócio-histórico-cultural do indivíduo.

No Brasil, aspectos como criatividade e motivação para as aprendizagens, nas áreas de interesses desses indivíduos, complementam a definição desse fenômeno, expressando uma perspectiva multidimensional ao explicitar que

> Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica,

ISBN: 978-85-8126-090-7

> liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Renzulli (1986, 2004) distingue dois tipos de altas habilidades/superdotação: i) escolar ou acadêmico e ii) produtivo-criativo. O tipo escolar ou acadêmico se refere às pessoas que aprendem com extraordinária facilidade e, por demonstrarem maior destaque na escola, podem ser identificadas e selecionadas para participar de programas especiais de atendimento. Já o tipo produtivo-criativo

> [...] descreve aqueles aspectos da atividade e envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de materiais e produtos originais, intencionalmente elaborados para produzir um impacto numa ou mais audiências alvo (RENZULLI; FLEITH, 2002, p. 14).

Ao promover diversas pesquisas sobre a natureza das altas habilidades/superdotação, Renzulli (2004) concentrou seus estudos no tipo criativo-produtivo, elaborando o conceito desse fenômeno com base na interação dos seguintes elementos: i) habilidade acima da média, ii) envolvimento com a tarefa e iii) criatividade. O *Modelo dos Três Anéis*, considerado um dos seus marcos teóricos.

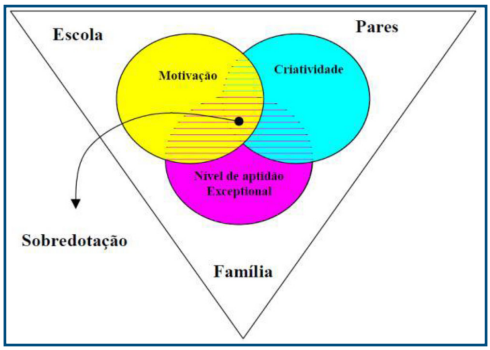
Como resultado de suas investigações, pôde perceber a natureza temporal e situacional do tipo de altas habilidades/superdotação produtivo-criativo, nomeadamente quando foram observados os componentes criatividade e envolvimento com a tarefa. Já o tipo acadêmico apresentou certa estabilidade no decorrer do tempo, quanto à capacidade acima da média, divergindo, portanto, das oscilações apresentadas pelos sujeitos pesquisados, nos níveis de criatividade ou envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 1986, 2004, 2005).

Complementar à definição de AH/S proposta por Renzulli, na teoria dos três anéis, o pesquisador Mönks (1988, 2000) considera o fenômeno

> [...] enquanto manifestações (intelectuais) extraordinárias resulta de uma interacção estimulante entre três características da personalidade – criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual – e os contextos social da família, da escola e do relacionamento com os pares (MÖNKS, 2000, p. 44)

O modelo multifactorial proposto por Mönks, ao destacar o importante papel das interações que as pessoas com AH/S estabelecem no meio circundante, amplia a concepção situando essas manifestações comportamentais em um contexto sócio-histórico. Conforme exposto na figura 1, o Modelo Multifactorial pressupõe que o comportamento de superdotação manifesta-se quando os três fatores propostos por Renzulli – habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa – inter-relacionam-se, adequadamente, no ambiente social, nas interações com a família, na escola e com seus pares (OLIVEIRA, 2007; MÖNKS 1988, 2000; METTRAU, 2000; FERNANDES, 2014).

Figura 1 – modelo multifactorial da sobredotação segundo Mönks



Fonte: Mönks (2000, p. 46).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Consideramos, dessa maneira, primordial em nossa análise, para confirmação da presença de características e comportamentos de superdotação, agregarmos os elementos propostos por Mönks (1988). Alicerçados nessa perspectiva multidimensional do fenômeno, realizamos no presente trabalho, um estudo comparativo das percepções dos familiares, professores anteriores e atuais, pesquisadora e colegas de sala de aula, acerca das características dos alunos com indicadores de AH/S.

3 Procedimentos metodológicos

Empregamos nesse trabalho as diretrizes metodológicas da pesquisa qualitativa, seguindo os caminhos da pesquisa colaborativa, compreendendo que esta opõe-se às limitações da pesquisa convencional, ultrapassando o distanciamento entre o sujeito e o objeto de pesquisa. A abordagem colaborativa, viabiliza o desenvolvimento e sistematização dos conhecimentos adquiridos durante a intervenção, possibilitando, o incremento de ações que objetivam transformar a prática docente (IBIAPINA, 2008).

Cumpre mencionar que a preferência em utilizar a pesquisa colaborativa como abordagem metodológica advém da compreensão da necessidade de proporcionar não somente uma ampla interação entre todos os participantes da investigação, mas, igualmente, de permitir que a escola seja um espaço privilegiado para formação de professores crítico-reflexivos. Ademais, os princípios e pressupostos da pesquisa colaborativa possibilitam a compreensão e a implementação de ações no contexto escolar, que reconhecem e valorizam os aspectos sócio-histórico-culturais de seus sujeitos. Nessa compreensão, a escola passa a ser compreendida como lócus privilegiado para o desenvolvimento da capacidade criadora de seus atores, sejam eles professores

ou alunos (ALMEIDA; FREIRE, 2000; DEMO, 1991; STAKE; 1983; THIOLLENT, 2007; VIANNA, 2000).

Para coleta de dados utilizamos, dentre outras técnicas, a entrevista semiestruturada (MANZINI, 2012). As entrevistas foram transcritas na íntegra e agrupadas em categorias conforme propõem as etapas estabelecidas por Bardin (2009): pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Os resultados apresentados nesse artigo advém de parte do desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado da autora, ocorridas no período de 2009 a 2014. Nos quais empregamos diversos aportes procedimentais, aplicados de acordo com os objetivos propostos (ARAUJO, 2011; 2014). No período inicial da investigação, 33 profissionais da educação de uma escola pública municipal de Fortaleza participaram do primeiro curso de formação continuada em serviço, organizado pela pesquisadora, com a carga de 40 horas/aulas ocorridos na própria instituição, em parceria com o Departamento de Fundamantos da Educação, da Faculdade de Educação da UFC. Ingressaram na amostra dessa pesquisa, os professores participantes dessa formação que sinalizaram os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Desse modo, dos 23 professores participantes da formação, 19 praticaram indicações, empregando instrumentais, com o uso de técnicas de observação direta – avaliação educacional diagnóstica – o que permitiu a observação de 865 alunos, distribuídos em 30 turmas. Desses, 64 alunos apresentaram indicadores de altas habilidades/superdotação, conforme os critérios dos instrumentais utilizados (ANEXOS A e B). Com o objetivo de realizarmos propostas de avaliação e intervenção pedagógica na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) retiramos desse total, uma amostra aleatória de oito dos alunos indicados por pro-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fessores nos anos anteriores. Com os quais realizarmos o projeto denominado *Desenvolver Talentos: Uma Proposta Inclusiva*, com a carga horária de 42 horas/aula de intervenção na SRM.

No decorrer da pesquisa realizamos na mesma instituição escolar, uma segunda formação continuada com a carga horária de 180 horas/aulas. Os temas foram relacionados à avaliação e intervenção pedagógica de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação – com ênfase na implantação de atividades de enriquecimento curricular e desenvolvimento do potencial criativo de alunos e professores. O curso foi ofertado em parceria com o Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (FACED) da UFC e realizado na modalidade semipresencial; para tanto, utilizamos o ambiente colaborativo Sócrates, da UFC virtual. Os cursistas foram professores do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental da escola, e, ainda, coordenadores e diretores, perfazendo um total de 31 profissionais que optaram por fazer parte dessa etapa da investigação.

No que se refere especificamente, aos dados do presente trabalho foram obtidos mediante os seguintes procedimentos: i) Realização de entrevistas semiestruturadas para realização de um estudo comparativo acerca dos estilos de aprendizagem e características socioemocionais de alunos com indicadores de AH/S, nas percepções dos professores anteriores, atuais e familiares. Vale mencionar que essas entrevistas ocorreram em períodos distintos, conforme expomos a seguir: a) entrevistas com os professores anteriores ocorreram no final do ano letivo de 2011, nos meses de fevereiro e março de 2012; b) entrevistas com a família que ocorreram após realização das intervenções na SRM em fevereiro de 2013; c) entrevistas com professores atuais ocorreram durante os meses de dezembro de 2012 a janeiro de 2013 (último bimestre do ano letivo de 2012); ii) os dados acerca das

percepções dos colegas de sala de aula foram obtidos em fevereiro de 2013, mediante a aplicação de um questionário; iii) as percepções da pesquisadora (professora da SRM da instituição) foram obtidas no período de janeiro a fevereiro de 2013 durante as intervenções ocorridas no projeto desenvolvido com os oito alunos da amostra.

As análises dos dados contemplaram três amostras, com diferentes sujeitos: i) sete professores que atuaram como docentes, nos anos anteriores e atual, no período de realização da intervenção com os alunos na SRM; ii) oito alunos com indicadores de AH/S; iii) sete familiares dos alunos indicados.

Quanto a caracterização das amostras foram assim descritos: **a**lunos: o número de alunos variou conforme o gênero, tendo prevalência o sexo masculino com o percentual de 62,5%, enquanto os sujeitos do sexo feminino representaram 37,5 %. No que se refere à idade, houve uma variação entre 11 e 13 anos, com média de idade de 11,62 anos. Quanto à série que os alunos cursavam, identificamos, respectivamente: 4º ano (1), 5º ano (3) e 6º ano (4); ii) Familiares: no que se refere à caracterização dos familiares, dos oito alunos da amostra, todos os entrevistados eram do sexo feminino, sendo o grau de parentesco duas avós e cinco mães. A média de idade foi de 48 anos. Somente duas mães eram empregadas formalmente. Quanto à escolarização, somente duas mães concluíram o Ensino Médio, e as demais tinham o Ensino Fundamental incompleto; iii) Professores dos alunos da amostra: quanto aos professores dos anos anteriores todos tinham idade acima de 40 anos, com a média de 45,3 anos. Com relação ao tempo de experiência no magistério, 75% dos professores da amostra tinham mais de 14 anos de experiência, com uma média de 14,3 anos. Todos eram graduados em Pedagogia e 75% haviam cursado pós-graduação na área da Educação. No que se refere a

ISBN: 978-85-8126-090-7

cursos realizados na área da Educação Especial, duas professoras haviam realizado essa formação. Contudo, vale ressaltar que uma das professoras havia realizado somente um curso de 40 h/a sobre o tema AH/S, oferecido aos profissionais da instituição, durante nossa pesquisa de mestrado. No que se refere aos dados dos quatro professores atuais dos alunos sujeitos da pesquisa, observamos que tinham a idade média de 38,8 anos. Com relação ao tempo de experiência no magistério apresentaram em média 11,8 anos. Dois eram graduados em Pedagogia, um em Letras e um em História. Dois haviam cursado Pós-Graduação na área da Educação. Quanto a cursos realizados na área da Educação Especial, três não haviam realizado formação nessa área. Contudo vale ressaltar que somente uma das professoras havia concluído um curso de 40 h/a sobre o tema AH/S, oferecido aos profissionais da instituição, durante nossa pesquisa de mestrado.

4 Resultados e discussões

As análises relativas ao estudo comparativo das percepções dos professores, pesquisadora, familiares e colegas sobre os alunos investigados foram realizadas com o objetivo de confirmarmos a presença de sinais de AH/S nos sujeitos. Nessa seção, intencionamos demonstrar de modo geral o estudo comparando os dados coletados em toda a amostra de alunos (ARAUJO, 2014).

Para fins de análise, no que se refere à percepção dos colegas de sala de aula, acerca dos alunos com indicadores de altas habilidades consideramos como categoria mencionada, somente as que obtiveram o percentual superior a 10 % de sinalizações por categoria, no instrumental de indicação de habilidades dos colegas de sala de aula, denominado por Renzulli e Reis (1997)

apud Guimarães e Ourofino (2007, p. 58) de técnica de nomeação por colegas. O quadro 1 expõe as sete questões que utilizamos na aplicação desse instrumental com os itens correspondentes às categorias que emergiram da análise dos discursos dos informantes sobre o sujeito.

Quadro 1 – Categorias interpretativas obtidas nas análises de conteúdo e itens correspondentes no instrumental de indicação de habilidades dos colegas de sala de aula

Categorias Interpretativas/ Inferências a partir das análises de conteúdo	Número da questão no instrumental	Enunciado do instrumental de indicação de habilidades dos colega de sala de aula
Habilidades acima da média	Q7	Em sua sala, quem é o (a) melhor aluno (a)?
Criatividade	Q4	Quais são os (as) colegas de turma que sempre têm ideias diferentes?
Envolvimento com as atividades de seu interesse	Q1 Q3	Quais são os (as) colegas que são muito bons em matemática? Quais são os (as) alunos (as) de sua turma que sempre têm muitas ideias boas?
Habilidade de desenhar	Q2	Quais são os (as) alunos (as) de sua turma que desenham muito bem?
Habilidade de produzir textos	Q6	Em sua sala, quem você considera o(a) melhor escritor?
Solidariedade	Q5	Em sua sala de aula, quem você pediria ajuda em seu dever de casa de ciências?
Boa expressão verbal	Q1	Quais são os (as) alunos (as) de sua turma que sempre têm muitas ideias boas?

No quadro 2, demonstramos o comparativo com o quantitativo do percentual das frequências de citações acerca das características dos oito alunos AH/S, participantes da pesquisa, de acordo com as categorias interpretativas, nas percepções dos professores anteriores e atuais, dos familiares e colegas de sala de aula.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 2 – comparativo com o quantitativo do percentual das frequências de citações acerca das características dos oito alunos AH/S, participantes da pesquisa, de acordo com as categorias interpretativas, nas percepções dos professores anteriores e atuais, dos familiares e colegas de sala de aula.

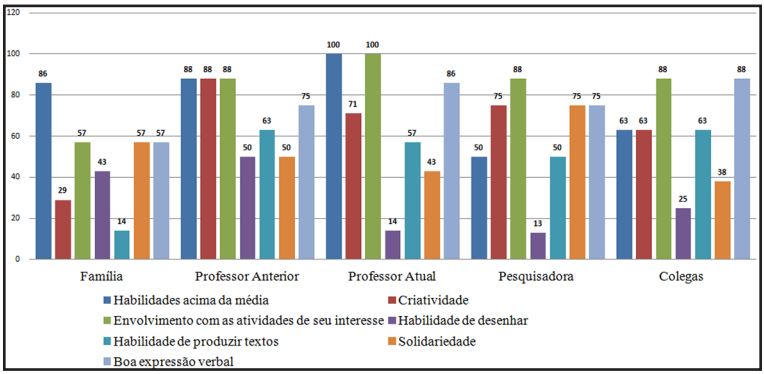
Categorias interpretativas/ inferências a partir das análises de conteúdo	Família	Professor Anterior	Professor Atual	Pesquisadora	Colegas
Habilidades acima da média	86	88	100	50	63
Criatividade	29	88	71	75	63
Envolvimento com as atividades de seu interesse	57	88	100	88	88
Habilidade de desenhar	43	50	14	13	25
Habilidade de produzir textos	14	63	57	50	63
Solidariedade	57	50	43	75	38
Boa expressão verbal	57	75	86	75	88

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Observamos que os três componentes necessários para identificação de AH/S foram as categorias mais citadas pelos informantes sobre os sujeitos: *habilidade acima da média* (86%,88%,100%,50%,63%), *criatividade* (29%, 88%, 71%, 75%, 63%) e *envolvimento com as atividades de seu interesse* (57%, 88%, 100%, 88%, 88%). Exceto a categoria *criatividade* que foi menos citada pelos familiares (29%). Na maioria das categorias analisadas, houve convergências nos dados. Na categoria *habilidade de desenhar* foi observada a maior divergência nas percepções dos informantes dos sujeitos, com os seguintes percentuais: familiares (43%); professor anterior (50 %); professor atual (14 %); pesquisadora (13 %) e colegas de sala de aula (25%).

De posse das informações descritas no quadro 1, elaboramos o gráfico 1 que expõe o comparativo com o quantitativo do percentual das frequências de citações acerca das características dos oito alunos AH/S, participantes da pesquisa, de acordo com as categorias interpretativas, nas percepções dos professores anteriores e atuais, dos familiares, colegas de sala de aula e pesquisadora.

Gráfico 1 – comparativo com o quantitativo do percentual das frequências de citações acerca das características dos oito alunos AH/S, participantes da pesquisa, de acordo com as categorias interpretativas, nas percepções dos professores anteriores e atuais, dos familiares, colegas de sala de aula e pesquisadora



Fonte: banco de dados da pesquisadora

A seguir iremos explicitar os resultados obtidos, conforme os informantes sobre os sujeitos. Dentre as categorias mais observadas pelos familiares, destacaram-se *habilidade acima da média* (86%) e *envolvimento com as atividades de seu interesse, solidariedade e boa expressão verbal*, todos com 57%. As categorias que demonstraram maior incidência pelos familiares são considerados traços comuns nas pessoas com AH/S. Contudo, nota-se uma discrepância com relação à categoria *criatividade*, citada

ISBN: 978-85-8126-090-7

somente por 29% dos familiares. Apesar de *a habilidade de desenhar* se constituir uma habilidade mais especifica, e não um traço comum, em pessoas com AH/S, foi citada por boa parte dos familiares (43%). Insta referir conforme expõe Ferreira (2013), a influência que fatores internos e externos desempenham no desenvolvimento das potencialidades humanas, sendo um desafio para os pesquisadores da área da superdotação desvendar a extensão desses fatores nessas pessoas.

Quanto à percepção dos professores anteriores foram evidenciados elevados índices quanto aos três componentes presentes na AH/S: *habilidade acima da média*, *criatividade* e *envolvimento com as atividades de seu interesse*, todos citados por 88% dos professores. As categorias *boa expressão verbal* e *habilidade de produzir textos* obtiveram igualmente boa representatividade com respectivamente 75% e 63%, o que evidencia aspectos positivos com relação à confirmação das características de AH/S na maioria dos alunos investigados. *Solidariedade* e *habilidade de desenhar* foram citados por 50% desses professores.

Na percepção dos professores atuais foram igualmente evidenciados elevados índices quanto aos três componentes presentes na AH/S: *habilidade acima da média* (100%), *criatividade* (71%) e *envolvimento com as atividades de seu interesse* (100%). As categorias *boa expressão verbal* e *habilidade de produzir* também foram citadas pela maioria dos docentes, com respectivamente 86% e 57%. A categoria menos observada foi a *habilidade de desenhar* com somente 14%. *Solidariedade* foi citada por 43% dos professores atuais.

Quanto aos resultados obtidos de acordo com as categorias interpretativas, na percepção da pesquisadora foram evidenciadas divergências, em relação às observações dos professores quanto aos três componentes presentes nas pessoas com AH/S:

habilidade acima da média (50%), *criatividade* (75%) e *envolvimento com as atividades de seu interesse* (88%). Dessa maneira, segundo nossa análise, somente 50% dos alunos demonstraram habilidade acima da média. Quanto à *criatividade* é importante mencionar que foram notórias as manifestações do potencial criativo da maioria dos alunos. Podemos afirmar que as estratégias didático-pedagógicas foram facilitadoras desse processo, possibilitando uma maior evidência desse componente pelos alunos. Tais estratégias contribuíram, a nosso ver, para que categorias *boa expressão verbal* e *habilidade de produzir textos* também fossem mais observadas e, consequentemente, constatadas com uma proporção de 75%. *Solidariedade* foi identificada nas diversas atividades propostas e comportamentos observáveis no decorrer das intervenções, obtendo um percentual de 75%. A categoria menos observada foi a *habilidade de desenhar* com somente 13%, por se tratar de uma habilidade especifica de algumas pessoas com AH/S e não um traço de personalidade comum a esses.

Na percepção dos colegas de sala de aula, nos resultados obtidos, conforme as categorias interpretativas foram evidenciados convergências em relação às observações da maioria dos informantes sobre os sujeitos, sobretudo, com relação aos três componentes presentes nas pessoas com AH/S: *habilidade acima da média* (63%), *criatividade* (63%) e *envolvimento com as atividades de seu interesse* (88%). Na análise do instrumental "nomeação por colegas" (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007), foi notória a convergência com relação às características individuais dos alunos, evidenciando que essa técnica pode ser uma alternativa importante para identificação inicial de alunos com indicadores de AH/S. As categorias *boa expressão verbal* (88%) e *habilidade de produzir textos* (63%). *Solidariedade* foi citada com o índice de 38%.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O estudo comparativo das percepções dos familiares, professores anteriores e atuais, colegas de sala de aula e da pesquisadora, acerca das características dos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação evidenciou, em sua maioria, convergências entre essas percepções. Com relação, especificadamente, aos componentes necessários para identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação, segundo a teoria dos três anéis, formulada por Renzulli (1978), e o modelo multifactorial de sobredotação de Mönks (2000), os resultados foram, em sua maioria, convergentes, exceto a categoria *criatividade* que foi menos assinalada pelos familiares dos sujeitos. Ainda segundo esses fundamentos teóricos, as análises individuais das características dos oito alunos, participantes da proposta de intervenção na Sala de Recursos Multifuncional, confirmaram a presença dos componentes de altas habilidades/superdotação em cinco dos oito alunos da amostra. Desse modo, o índice, após realizada a triangulação dos dados, correspondeu a 62,5% dessa amostra. Vale ressaltar que esses sujeitos advêm de uma população inicial de 865 alunos, partícipes da aplicação de técnicas de avaliação diagnósticas, dos quais identificamos 64 alunos. O índice de alunos identificados correspondeu a 7,4% da população avaliada, o que demonstrou semelhanças com dados de outras pesquisas realizadas nesse campo no Brasil.

5 Considerações finais

Os resultados apontam para eficácia do uso das técnicas de identificação propostas neste estudo, baseados na teoria dos três anéis formulada por Renzulli (1986) e no modelo multifactorial de Mönks (2000). Alicerçados na perspectiva multidimensional do fenômeno de altas habilidades/superdotação, enfatizamos, ainda,

que as estratégias de avaliação e intervenção pedagógicas utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional poderão ser replicadas, mediante as orientações disponíveis na literatura especializada.

Consideramos que ao ampliarmos as discussões acerca das características e necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, estaremos contribuindo para despertarmos, em especial, nos profissionais da educação, a demanda de implementarmos ações apropriadas às necessidades educacionais dessa clientela. Contribuindo, de acordo com o paradigma inclusivo, para o desenvolvimento de propostas educativas de qualidade, destinadas a todos os alunos.

Referências

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios, 2000.

ARAUJO, M. R. *Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva*. 269 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

_____. *Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na escola pública do Município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado*. 121fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão*. Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

ISBN: 978-85-8126-090-7

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação Infantil e séries iniciais. *Inclusão*: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-34, out. 2005.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa.* São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, T. L. G. *Capacidades silentes:* avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em alunos com surdez. Tese (Doutorado em Educação). 2014. Faculdade de Educação FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERREIRA, J. F. C. Hannah, uma trajetória de superação. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (orgs.). *Superdotados:* trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, D. de S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.* Vol. 3: O Aluno e a Família. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 61-73.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.* v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 53-66.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação de professores e produção de conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

LAGE, A. M. V., ALENCAR, M. L., ESTEVES, R. C. C.; FONSECA, A. S. A. Identificação de alunos com altas habilidades. *Sobredotação,* 1 e 2, p. 121-128, 2000.

_____. ALENCAR, M. L., ESTEVES, R. C. C.; PEREIRA, T. M. M. Capacitação de professores como pré-requisito para repensar o atendimento aos portadores de altas habilidades. In: Conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos, VII, 1999, Braga. *Anais*. Braga: APPORT, 1999. p. 176-179.

_____. *Proposta de identificação do aluno talentoso no Município de Fortaleza.* Avaliação psicológica formas e contextos, Braga, v. 4, 1996, p. 501-506.

MANZINI; E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. In: *Revista Percurso*. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149 – 171, 2012.

METTRAU, M. B. *A representação social da inteligência humana e os portadores de altas habilidades.* In: METTRAU, M. B. (Org.). Inteligência: Patrimônio Social. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 2000, p.1-11.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio*: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, Out./Dez. 2007.

MÖNKS, F. J. Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. In: *Modelos alternativos de formação*. AGORA IX. Salónica: Cedefop Panorama, 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000007625/>Acesso em: 20 out. 2013.

MÖNKS, F. J. *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde kind*. Amersfoort, Leuven: ACCO. 1988.

OLIVEIRA, E. P. de L. *Alunos sobredotados*: a aceleração escolar como resposta educativa. 264fl. Tese de doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho. Portugal. 2007.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G.. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 41-52

RENZULLI. J. S. *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted Education*: a guidebook. The National

ISBN: 978-85-8126-090-7

Research Center on the Gifted and Talented. Connecticut: University of Connecticut, 2005.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75–131, Jan./Abr. 2004.

_____; FLEITH, D. S. O modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 3, 7-40, 2002.

_____. The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 53-92. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/The_Three-ring_Conception_of_Giftedness>. Acesso em: dez. 2011.

SILVEIRA, S. M. P; FIGUEIREDO, R. V. de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de (Org.). *Escola, diferença e inclusão*. Fortaleza, Edições UFC, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIANA, T. V. *Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades*: estudo em escolas públicas no município de Fortaleza. 284 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. *Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza:* o conceito de altas habilidades dos professores. 147fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. *A criança superdotada e a questão da diferença:* Um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Brasília: Linhas críticas, v 9, n.16, 2003, p.13-31.

ANEXO-A

Lista Itens para Observação em Sala de Aula do CEDET

Prezado Professor (a):

Você encontrará a seguir um conjunto de características que facilitarão o seu trabalho de observação e indicação dos comportamentos de superdotação. Essas características não estão sempre presentes na mesma intensidade e o tempo todo.

Indique, em cada item abaixo, dois alunos, menino ou menina, que na sua opinião apresentam essas características abaixo listadas.

LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS E COMPORTAMENTOS DO(A) ALUNO(A) EM SALA DE AULA		ALUNO (A)	
		I	II
01	Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão		
02	Os melhores nas áreas de matemática e ciências		
03	Os melhores nas áreas de arte e educação física		
04	Os melhores em atividades extracurriculares		
05	Mais verbais, falantes e conversadores		
06	Mais curiosos, interessados, perguntadores		
07	Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula		
08	Mais críticos com os outros e consigo próprios		
09	De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade		
10	Mais persistentes, comprometidos, chegam ao fim do que fazem		
11	Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos		
12	Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados		
13	Mais originais e criativos		
14	Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas		
15	Preocupados com o bem estar dos outros		
16	Mais seguros e confiantes em si		
17	Mais ativos, perspicazes, observadores		
18	Mais capazes de pensar e tirar conclusões		
19	Mais simpáticos e queridos pelos colegas		
20	Mais solitários e ignorados		
21	Mais levados, engraçados, "arteiros"		
22	Que você considera mais inteligentes		
23	Com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos		
24	Que sobressaem em habilidades manuais e motoras		
25	Que produzem respostas inesperadas e pertinentes		

Fonte: Guenther (2000).

Escola: _____

Professor (a): _____

ISBN: 978-85-8126-090-7

ANEXO-B

Lista de Indicadores de Altas Habilidades da UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO

Professor (a):_____
Nome do(a) aluno(a) _____
idade: ____
Turma:_____ Turno: _____ Total de alunos em sala: _____

Assinale abaixo os itens que correspondem aos comportamentos do(a) aluno(a):

LISTA DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES

1	Conhece e usa mais palavras do que os outros alunos.
2	Lembra detalhes de figuras, fatos e estórias com grande facilidade.
3	Constrói estórias ricas em imaginação.
4	Interessa-se por tarefas que envolvam números.
5	Tem facilidade para lembrar e relatar fatos sobre coisas que viu ou ouviu.
6	Tem curiosidade.
7	Aprendeu a ler com muita facilidade.
8	Aprendeu a ler antes de entrar na escola.
9	Desenha com detalhes e criatividade.
10	Gosta muito de ler.
11	É líder em sala de aula.
12	É líder nas atividades extra-classe.
13	Adapta-se com facilidade a uma nova situação.
14	Prefere fazer amizades com alunos mais velhos.
15	Interessa-se por assuntos de conteúdo mais elevado para sua idade.
16	Responde corretamente, e antes dos demais, as perguntas da professora.

17	Termina rapidamente os exercícios.
18	É indisciplinado e perturba os colegas.
19	Tem muita imaginação e criatividade.
20	Tem sempre iniciativa.
21	Aprende com facilidade o que foi ensinado.
22	Tira conclusões rápidas.
23	Tem boa memória.
24	Tem facilidade de compreensão.
25	Tem facilidade na interpretação de textos.
26	Percebe com facilidade relações de causa e efeito entre os fatos.
27	Apresenta soluções diferentes ou incomuns para resolução dos mais diversos problemas.
28	Irrita-se quando precisa esperar que todos executem a tarefa, quando ele(ela) já terminou.
29	Demonstra capacidade de atenção.
30	Demonstra capacidade de concentração.
31	Evita ficar na sala de aula.
32	Tem mais interesse por novas atividades do que por tarefas rotineiras.
33	Revela habilidade no domínio do corpo.
34	Apresenta maturidade nas opiniões sobre os acontecimentos do dia-a-dia.
35	Demonstra habilidade para lidar com seus próprios problemas.
36	Coopera nas atividades propostas em sala de aula.
37	Coopera nas atividades recreativas.
38	Demonstra persistência em atingir os objetivos a que se propõe.
39	Revela habilidades específicas em algumas das seguintes áreas: música, computação, eletrônica, poesia, artes dramáticas, entre outras.
40	Apresenta resistência à imposição de normas, quando não justificadas.

Fonte: Lage *et al*., 1999; 2000; Viana, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O OLHAR INCLUSIVO NO PROCESSO AVALIATIVO EM DIFERENTES AMBIENTES ESCOLARES: SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E SALA DE AULA COMUM

SILVEIRA, Ana Patricia
Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de Crato – CE.
E-mail: patricia.edinclusiva512@gmail.com

CARVALHO, Martha Milene Fontenelle
Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Educação Especial/Inclusiva na rede municipal de Crato – CE.
E-mail: marthainclusao@gmail.com

DOMICIANO, Rosani de Lima
Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP, professora da Educação Básica na rede municipal de Crato-CE. E-mail: rosannyld@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo pretende trazer reflexões acerca da práxis pedagógica dos professores da sala de aula comum e professores da Sala de Recurso Multifuncional, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Através da implantação da legislação pautada na educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, milhares de crianças e adolescentes foram matriculados no ensino regular, tornando-se visíveis e, portanto, sujeitos aptos para serem avaliados, respeitando suas limitações e possibilidades. Através da pesquisa teórica, investigamos alguns pesquisadores e a legislação brasileira sobre o referido assunto. Concluímos que há urgência para mudança de paradigma na avaliação da aprendizagem de tais alunos, visando assim, o respeito às características e talentos individuais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Legislação Brasileira. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to bring reflections on the pedagogical praxis of common classroom teachers and teachers-in-One Resource Room with emphasis on evaluation of learning. Through the implementation of legislation guided by the inclusive education, such as the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, thousands children and adolescents were enrolled in regular education thus became visible, therefore suitable subjects to be evaluated, respecting their limitations and possibilities. Through theoretical research, we investigate some researchers and Brazilian legislation on that subject. We conclude that there is urgent need for paradigm shift in the assessment of learning such students, aiming thus, respect for individual characteristics and talents.

Key-words: Inclusive Education. Brazilian legislation. Learning assessment.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

As discussões voltadas para a inclusão dos alunos com deficiências (física, intelectual, sensorial) nas instituições educacionais do ensino básico causaram dúvidas e anseios, pois também serão necessárias mudanças nas práticas pedagógicas no processo avaliativo. A realidade de uma pessoa com deficiência inserida no ambiente social que impeça sua participação para a realização de tarefas escolares, assim como no seu cotidiano, poderá levá-las a privações de direitos a médio ou longo prazo.

O decreto nº 6.949/2009 define que pessoas com deficiência

> São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante destas situações, precisamos urgentemente rever nossas ações e atitudes para com esta parcela significativa da população brasileira, pois à medida que a pessoa com deficiência convive num ambiente limitado à comunicação, à mobilidade, ou seja, desfavorável a uma vida plena e autônoma, aumenta a probabilidade de suas desvantagens nesse meio social. Portanto, para que tenhamos uma sociedade inclusiva, a escola, que é o meio social mais presente na vida dos alunos depois da família, precisa rever seu processo avaliativo. Mantoan (2015a, p. 69), textualmente afirma que

> A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará con-

> venientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

E como suporte dessa fase de transição, integração para a inclusão, refletimos sobre a função do Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que é um serviço oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial, o qual garante a participação ativa do aluno, uma vez que disponibiliza recursos pedagógicos acessíveis e outros meios para seu desenvolvimento cognitivo e social. De maneira que,

> atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, [...] esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010. p. 21).

O Atendimento Educacional Especializado acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais são "[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado." (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que os alunos público-alvo da Educação Especial, a saber: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, sejam matriculados na rede regular de ensino, ou seja, frequentem a sala de aula comum e, no contraturno, a Sala de Recurso Multifuncional. Ainda citando Mantoan (2015b, p. 32),

ISBN: 978-85-8126-090-7

> A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa "o que" e "como" a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados, pela repetência, pela evasão, pela discriminação – pela exclusão, enfim.

A avaliação ocorre de forma diferente na Sala de Recurso Multifuncional e na sala de aula regular. Nesta, ainda são desconsiderados recursos pedagógicos adequados para os alunos com baixa visão, deficiência intelectual, entre outras, enquanto na Sala de Recurso Multifuncional as avaliações ocorrem continuamente, através das observações e registros das atividades dos alunos.

Como percebemos, há uma complexidade na avaliação educacional quando nos referimos aos alunos com deficiência. Assim, essa pesquisa tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas referentes à avaliação dos alunos com deficiência da professora da sala de aula comum, que se restringe apenas ao conhecimento dos conteúdos escolares, prática diferente da professora da Sala de Recurso Multifuncional.

2 Referencial teórico

Sendo um dos objetivos principais da avaliação da aprendizagem a produção do conhecimento que antecede às decisões referentes ao processo educacional, os aspectos quantitativos, como as notas, não devem ser priorizadas, ou seja, "[...] a avaliação, definitivamente, há que servir para auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos."

(BRASIL, 2006, p. 21). Sendo assim, devem ser considerados pelos professores da sala de aula comum, outros aspectos que fomentem a inclusão dos alunos com deficiência, matriculados no ensino regular, tais como o conhecimento prévio dos educandos, o que eles trazem como ponto de partida para seu desenvolvimento social, educacional e psicossocial. A inclusão só acontecerá plenamente com o rompimento das barreiras atitudinais também destes profissionais.

Como nos aponta os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

> A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analise o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2010, p. 23).

Considerando além de suas necessidades, as potencialidades para as diversas áreas do conhecimento, como arte e/ou educação física.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky, o autor coloca que a aprendizagem é um fator de desenvolvimento, pois aquela propulsa este, de forma que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem suscitou o conceito de desenvolvimento potencial, repercutindo de forma favorável no plano pedagógico, compreendendo pois, que existe mais de um nível de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real reporta às conquistas consolidadas, enquanto o desenvolvimento potencial, reporta às aprendizagens ainda no processo de construção. Conforme Vygotsky (2010a, p. 95), "O primeiro nível pode ser chamado de

ISBN: 978-85-8126-090-7

nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados." E mais "[…] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário." (VYGOTSKY, 2010b, p. 98).

3 Procedimento metodológico

Para o processo de realização deste trabalho, adotamos, como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica, tendo como norteadores Manton (2015), Sartoreto (2010), Alves (2005) e outros, além da legislação brasileira. Através da pesquisa, iniciamos a compreensão para algo. Para Minayo (2011, p. 17), "[…] É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação." Sendo assim, a pesquisa favorece à reflexão, desde o seu início. E mais: "O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa." (DEMO, 1994, p. 36). Assim, através dos teóricos que estão constantemente divulgando, publicizando seus trabalhos, o professor, bem como familiares e pessoas interessadas na arte de ensinar/educar terão em mãos livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos científicos que possam favorecer os procedimentos educacionais adequados, observando as características individuais do aluno, uma vez que essa é a visão primária: vê-lo como pessoa e, em segundo plano, a deficiência, seja ela sensorial, intelectual ou física, considerando-a apenas como uma de suas características.

Na ação pedagógica, o professor da sala de aula comum deverá analisar aqueles alunos que necessitam de recursos pedagógicos que favoreçam sua aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

> Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes. (BRASIL, 1997, p. 57).

Com relação aos alunos com deficiência intelectual, tal definição é complexa, tendo em vista que várias áreas do conhecimento, como a Psicanálise, ainda buscam uma definição mais detalhada.

O diagnóstico da deficiência mental[1] não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (BRASIL, 2007, p.14).

Quando o aluno com deficiência não domina a leitura e a escrita, o professor poderá utilizar imagens (fotografias, pinturas e desenhos). Como nos aponta Carneiro (2012, p. 524), "[…] podem também se beneficiar do processo de avaliação quando este é dividido em etapas (por exemplo, provas e trabalhos parcelados, com maior prazo para sua realização)." Portanto, há meios para

[1] O adjetivo "mental" substituído por "intelectual" foi aprovado pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, no evento realizado em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, no qual o Brasil estava presente. Daí em diante, vários países adotaram este termo. Portanto, usa-se pessoa com deficiência intelectual

ISBN: 978-85-8126-090-7

que o aluno seja avaliado na sala de aula comum, e o interesse do professor, associado às orientações e diálogos com o professor da Sala de Recurso Multifuncional, resultará na inclusão efetiva do aluno com deficiência intelectual no ambiente escolar.

O professor da Sala de Recurso Multifuncional poderá avaliar o aluno com deficiência intelectual

> […]em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber. Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno. (BRASIL, 2010, p. 10).

O professor da sala de aula comum que tem aluno com deficiência física, deverá observar, diariamente, se o aluno está bem acomodado na sala de aula, pois, caso ele utilize cadeira de rodas para se locomover, consequentemente precisará de uma mesa adaptada (abertura em formato de meia lua na parte frontal) para que tenha apoio no momento de suas atividades escolares, situação que lhe proporcionará conforto e maior concentração.

O professor da Sala de Recurso Multifuncional utilizará, quando necessário, com o aluno que apresenta dificuldade na coordenação dos membros superiores, recursos pedagógicos acessíveis, como lápis e canetas engrossados, acessórios para preensão e limitação de movimentos involuntários.

O aluno com surdez precisará frequentemente na instituição escolar de intérprete na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Segundo o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da

Língua Brasileira de Sinais – Libras". Conforme orientações da lei nº 10.436/2002, Art. 1º

> […] entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil.

Sendo assim, o aluno com surdez, com o apoio do intérprete, terá acesso aos conteúdos curriculares e diversas atividades, pois o intérprete

> É a pessoa que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. A tradução envolve a modalidade escrita de, pelo menos, uma das línguas envolvidas no processo. (BRASIL, 2007, p. 49)

É relevante destacar que o intérprete não é responsável pela aprendizagem e avaliação do aluno, pois cabe ao professor da sala de aula perceber que todos são seus alunos, sem exceções. Caso utilize recursos audiovisuais, observar se há indicação de legendas ou o auxílio de intérprete no próprio filme.

Em relação à deficiência visual, abordaremos, de início, o aluno com baixa visão, que também precisará de recursos pedagógicos adequados.

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. (BRASIL, 2007a, p. 16)

ISBN: 978-85-8126-090-7

Então, é importante que se observe o local do aluno na sala de aula, evitando que fique próximo às janelas ou porta, pois a claridade pode interferir na sua visão. O mesmo cuidado se deve ter na exposição dos conteúdos, utilizando letras ampliadas e, quando necessário, fazer uso de recursos ópticos, tais como óculos especiais com lentes de aumento e/ou lupas manuais, porque "a baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior." (BRASIL, 2007b, p. 17).

Trataremos, agora, do aluno com cegueira, que é "[…] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente." (BRASIL, 2007c, p. 15), podendo ser congênita (desde o nascimento) ou adventícia (causada por doenças e/ou acidentes).

O aluno alfabetizado no sistema Braille, que "é o processo de escrita em relevo mais adotado em todo o mundo e se aplica não só à representação dos símbolos literais, mas também à dos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos, musicais etc." (ABREU *et al.*, 2008, p. 31), além do apoio frequente do professor da sala de aula comum, terá o recurso humano exclusivo para sua necessidade: o Braillista, responsável por fazer a transcrição do conteúdo da língua portuguesa para o sistema Braille ou vice-versa.

Os recursos pedagógicos utilizados pelo aluno com cegueira para leitura e escrita são a reglete de mesa/bolso e punção.

Na Sala de Recurso Multifuncional, o professor dispõe de vários recursos pedagógicos, tais como soroban, jogos de exploração tátil, além dos softwares disponíveis para suas necessidades e fortalecimento das potencialidades.

4 Resultados e discussões

A escola é um lugar de sociabilidade, no qual as diferenças sociais, de gênero, de etnia, de cor, de condição social devem favorecer o (re)conhecimento da diversidade humana e suas particularidades, além de propiciar a percepção de que todos e todas têm direito à educação de qualidade, cabendo aos professores, que têm o dever de ensinar e avaliar, difundir esta premissa. Para Sartoretto (2010a, p. 1),

> O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens.

Percebemos que avaliação da aprendizagem requer o olhar inclusivo do professor da sala de aula comum para todos os alunos, com e sem deficiência, pois cada sujeito tem seu ritmo, sua forma de ver, de sentir, de falar, de andar, de ler, de escrever, de aprender, portanto, é uma pessoa humana, digna de direitos. Ainda citando Sartoretto (2010b, p. 2),

> Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Assim, poderemos afirmar que a inclusão escolar ocorrerá, modificando a vida de milhares de pessoas com deficiência.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Este momento histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva surge por intermédio de pessoas que, há décadas, lutam por esse direito, embora ainda seja necessário mais esforços da sociedade brasileira.

5 Considerações finais

Os alunos com deficiência estão exigindo uma nova conduta dos professores da sala de aula comum. Como nos alerta Ramos, (2010, p. 111), "[…] a escola não é uma corrida para ver quem chega primeiro, mas uma oportunidade que todos devem ter de desenvolver – embora em tempos e modos diferentes." As barreiras (atitudinais, comunicativas, arquitetônicas) arraigadas do ambiente escolar e existentes há décadas, deverão ser destruídas. Os alunos com deficiência necessitam, a princípio, de visibilidade, porém, de forma humanizada, pois "há tantos olhares diferentes! Há o olhar de desprezo, de admiração, de ternura, de ódio, de vergonha, de alegria". (ALVES, 2005, p. 114). O olhar de acolhimento da professora que enxerga o aluno como uma pessoa humana capaz, e não visando antes do ser humano, a deficiência, tem um efeito determinante para o sucesso deste educando. Como nos afirma Werneck, (1999, p. 146), "há um débito social secular a ser pago às pessoas com deficiência no Brasil", e essa dívida é de todos nós, a sociedade brasileira.

É importante ressaltar que os caminhos para a inclusão dos alunos com deficiência estão sendo trilhados por professores da sala de aula comum e professores da Sala de Recurso Multifuncional e, embora em ritmo lento, as avaliações de aprendizagens estão tomando outras dimensões pedagógicas.

Referências

ABREU, E. M. A. *et al.* Braille!? O que é isso? 1ª ed. São Paulo – Fundação Norina Nowill para Cegos, 2008.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais*... Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BRASIL. *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada.* Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

_____. *Coleção: a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Brasília – DF, 2010.

_____. *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

_____. *Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009*, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

_____. *Decreto 7.611, de 11 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

_____. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Pessoa com Surdez. SEESP/SEED/MEC. Brasília – DF, 2007.

_____. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC. Brasília – DF, 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial*. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

_____. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Brasília: 2010.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

_____. *Saberes e práticas da inclusão Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2ª ed. coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a Avaliação da Aprendizagem de Alunos da Modalidade Educação Especial na Educação Básica. In: *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 44, p. 513-530, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento:* metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar.* O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. *Pesquisa social*: Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RAMOS, Rossana. *Inclusão na Prática:* estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.

SARTORETO, Mara Lúcia. *Como avaliar o Aluno com Deficiência?* 2010. Disponível em: <http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2010.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva:* quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: AVALIÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSO AO CONHECIMENTO NA UFC

JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes
Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará.
Email: verajuv@gmail.com

TROMPIERI FILHO, Nicolino
Professor da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará.
Email: trompieri@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo aponta para a avaliação da inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior. Para tanto, o estudo aborda a utilização de *softwares* livres e outras tecnologias como ferramentas de interação com ambientes educacionais, em um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). O trabalho relata a inclusão de 8 alunos com deficiência visual (4 pessoas cegas e 4 com baixa visão) na UFC, de um total de 13 pessoas com essa deficiência. A coleta, o tratamento e a técnica de análise dos dados foram detalhadas na Metodologia. A pesquisa, realizada em dois anos, de 2011 a 2013, contou com a colaboração de alunos de graduação e pós-graduação, além de um docente. A trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa e a percepção dessas pessoas em relação à acessibilidade, inclusão e permanência no ensino superior foram focadas como aspectos de relevância.

Palavras-chave: Avaliação-Inclusão de pessoas com deficiência visual. Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS). Softwares para Cegos e Baixa Visão.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the inclusion of visually impaired people in higher education. Thus, the study addresses the use of free software and other technologies such as interactive tools for educational environments in a case study at the Federal University of Ceará (UFC). The paper reports the inclusion of 8 students with visual impairment (blind 4 and 4 people with low vision) in the UFC, a total of 13 people with this deficiency. The collection, processing and data analysis technique are detailed in the Methodology. The research was carried out in two years, from 2011 to 2013, with the collaboration of undergraduates and graduate students, and a teacher. The life story of research subjects and the perception of these people in relation to accessibility, inclusion and permanence in higher education have been focused as aspects of relevance.

Key-words: Rating-Inclusion of people with visual impairment. Information and Communication Technology (ICT). Software, Blind and Low Vision.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A globalização está em curso e não é mais nenhuma novidade, bem como as vantagens e desvantagens que marcaram a humanidade no final do século passado, como atores econômicos em escala global, o monopólio e a dependência tecnológica. O conglomerado multinacional, com a descentralização em diversos países e o controle em tempo real, com a permissão dos avanços tecnológicos e a revolução das telecomunicações, se alastra a passos largos, e em uma propagação vertiginosa.

Por volta do início deste milênio, no mundo inteiro surgiram iniciativas visando à adoção preferencialmente do uso de *softwares* livres, entendidos por programas de código fonte abertos, sem restrição sob nenhum aspecto a sua cessão, distribuição, utilização ou alteração dos originais. Além disso, permitindo ao usuário o acesso parcial ou total ao conteúdo do código fonte e, geralmente, sem custos para os usuários finais, ou seja, os consumidores.

O *software* livre, portanto, permite ao usuário de computador a plena liberdade de controlar de forma independente o código fonte[1], com o intuito de analisar e alterar para melhor atender as suas necessidades. A prioridade está colocada nos usuários, que são capazes de cooperar ativamente com outros usuários e desenvolvedores de tecnologia da informação (TI) espalhados pelo mundo. Os usuários de *software* livre estão contemplados de liberdade social, podendo também redistribuir o *software*, pois não são dependentes de liberação de licenças ou cláusulas proprietárias restritivas, e, principalmente a limitação de disponibilidade de código fonte. Em síntese, o *software* livre

[1] Conjunto de instruções, escritas de maneira lógica, por meio de linguagem de programação.

envolve a questão da liberdade do conhecimento, não de preço. Os usuários podem estudar e modificar aquele "fonte", sendo assim, favorecem a evolução do código com implementação de novas técnicas.

Por que usar *software* livre? Para evitar gastos com licenças, evitar práticas ilegais, como a pirataria de *softwares*, melhorar a segurança dos ativos informacionais, dentre outros motivos.

O governo federal brasileiro incentiva a produção e adoção de *software* livre no país, apontando economicamente para a redução de custos e visando minorar a importação de *softwares* desnecessários. Os programas caracterizados como livres apontam para um melhor custo-benefício para a Administração Pública.

Além disso, este estudo foca na pessoa com deficiência visual – cegueira ou baixa visão – da comunidade universitária da UFC e que tenha se cadastrado na Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, que tem como meta principal acelerar o processo de inclusão de cegos, surdos, cadeirantes e outras pessoas com qualquer tipo de deficiência. Apesar disso, um docente, mesmo não sendo cadastrado na Secretaria, foi incluído no estudo por ter sido identificado pelos próprios pares como professor com baixa visão, quando por ocasião das visitas e observações preliminares no início da pesquisa.

Ademais, avalia as relações entre a pessoa com deficiência visual e as aplicações do computador, especificamente, a utilização dos *softwares* livres, apontando a aplicação dos equipamentos computacionais adequados aos cegos na perspectiva dos sujeitos da pesquisa e propondo uma infraestrutura necessária para a viabilização de tais tecnologias na prática.

Considerando o exposto, as ideias mostradas neste artigo procedem das reflexões e achados de pesquisa durante o mestrado e, ainda, em curso, o doutorado. Consistem nas contribui-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ções das tecnologias da informação e comunicação para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, no que concerne ao processo de avaliação, socialização e linguagem que, embora sejam tratados isoladamente para fins de análises, são aspectos indissociáveis e fundamentais na formação e desenvolvimento dos indivíduos.

O texto está organizado em três tópicos: em primeiro lugar, discute-se a inclusão e o acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência visual, explorando alguns temas, como os sistemas de comunicação: o Braille e as novas tecnologias; depois se discute a ideia dos *softwares* leitores de tela e os sintetizadores de voz como mediadores entre a pessoa com deficiência visual e a sociedade e, por fim, o terceiro tópico situa a discussão sobre a metodologia da pesquisa, resultados e considerações finais desse processo avaliativo.

2 A pessoa com deficiência: inclusão e acesso ao conhecimento

A pessoa com deficiência, neste estudo, compreende toda e qualquer pessoa que possui deficiência permanente ou temporária, como impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, que podem dificultar a interação ou a participação plena e efetiva daquela pessoa com a sociedade. A deficiência não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto complexo de condições tidas como incapacitantes, criadas pelo ambiente social. Assim, a busca de solução dos impedimentos requer ação social e de responsabilidade coletiva para fazer as adequações e adaptações ambientais necessárias à participação das pessoas com deficiências na sociedade.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual

ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A limitação proveniente da deficiência do indivíduo tende a se tornar uma barreira ao aprendizado quando prejudicadas a sociabilidade, a interação social, a cultura, a história. O desenvolvimento de recursos de acessibilidade é, antes de qualquer coisa, uma maneira de tentar dirimir as barreiras e proporcionar à pessoa com deficiência ambientes ricos para a aprendizagem.

Durante muito tempo, questionou-se sobre o que o cego pode ou não fazer. Hoje, podemos vincular uma resposta: é a falta de tecnologia que faz o cego, já afirmava Borges (2009), um dos criadores do aplicativo DOSVOX, *software* destinado às pessoas com deficiência visual.

Conforme Juvencio (2013), além da dificuldade de interação, os preconceitos existentes dificultam a apropriação da experiência cultural. Na era da inclusão e do conhecimento e explosão de informações, o desenvolvimento de recursos de acessibilidade pode ser sinônimo de combate aos preconceitos, possibilitando às pessoas com deficiências condições para manifestar seu pensamento, interagir culturalmente e exigir o devido respeito, principalmente, o respeito a si mesmo, melhorando a sua autoestima.

Conforme Rodrigues (2010), apesar de a inclusão ser um dos pilares da discussão na área educacional, não se pode perder de vista as dificuldades ainda existentes para a efetividade de suas ações, principalmente quando se decidiu implantar projetos educacionais ousados, relacionando os saberes e os conhecimentos à vida prática dos educandos. Atualmente, a inclusão está posta como parte da humanidade; não precisa mais ser questionada. É preciso entender as diversidades humanas, as pessoas não são iguais, assim como aquelas pessoas que não têm deficiências.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Teixeira (2002 apud ROCHA, 2011) e Krüger (2012), apontam que a formulação e a implantação das políticas públicas voltadas à inclusão social nas instituições de ensino superior, visam à orientação no concernente às relações entre poder público e sociedade, mediando o diálogo entre os cidadãos e o Estado. Os princípios norteadores dos sistemas educacionais modernos implicam democratizar o acesso às escolas e a qualidade do ensino, a formação dos professores e a garantia do atendimento a todos, resguardadas as diversidades. Desse modo, a inclusão das pessoas com deficiências ou incapacidades se configura em um problema educacional. A superação das dificuldades encontradas no processo de inclusão é um esforço conjunto que se constrói ao longo do tempo, dinâmico e que requer continuidade sempre.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasil (2015), foi sancionada no dia 6 julho de 2015, pela presidente Dilma Rousseff. A Lei da inclusão, como está sendo chamada, assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

2.1 O Sistema Braille e as novas tecnologias

Na educação de pessoas cegas ou de baixa visão destacam-se tanto o Sistema Braille quanto as novas tecnologias.

O Braille é um sistema de simbologia representado por pontos perceptíveis ao tato, utilizado na leitura e na escrita por pessoas cegas. Foi criado em 1825, por Louis Braille, um jovem francês que ficou cego aos três anos de idade. O sistema Braillle, ou código Braille, utiliza uma combinação de 6 pontos em altorrelevo, dispostos em duas colunas de 3 pontos, permitindo a

produção de 64 combinações ou símbolos Braille. Esses seis pontos formam a "cela Braille". As combinações representam as 26 letras do alfabeto, os acentos, a pontuação, os números, símbolos matemáticos, químicos e até as notas musicais. Conforme Silva (2008), assim também as partituras e todos os idiomas aceitam o braile, inclusive os que usam símbolos e não letras, como o japonês e o chinês. Para tanto, utilizam-se impressoras elétricas e computadorizadas, máquina de datilografia e, manualmente, por meio de reglete e punção.

Conforme Galvão Filho (2002), fazer uso de computadores e da telemática na Educação Especial, desenvolver conteúdos por meio de projetos, criando ambientes abertos para a aprendizagem através dessas tecnologias, auxilia no aprofundamento e elaboração do conhecimento, além de favorecer a formulação do pensamento autônomo e livre do aluno.

Conforme Lima (1994), os computadores fazem parte da rotina das pessoas, foram absorvidos pela sociedade e, consequentemente, inseridos nas ações pedagógicas. Na educação o computador é utilizado como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Lima também afirma que apesar de atribuirmos aos meios tecnológicos a importância na solução de problemas como acesso, universalização e qualidade de ensino, vale acrescentar que os computadores não constituem uma solução milagrosa para os inúmeros problemas educacionais

A cada dia surgem novas tecnologias para a inclusão de pessoas com deficiência visual, e muitas delas aqui mesmo, no Brasil. Contudo, faz-se necessário a observância de algumas normas, objetivando-se a garantia da inclusão, haja vista não ser possível a utilização das tecnologias sem critérios. Com a finalidade de colaborar para os processos inclusivos, estão, na sequência, algumas dessas normas:

ISBN: 978-85-8126-090-7

a) Ampliação da imagem;
b) Modificação dos efeitos de contraste de tela;
c) Utilização preferencial do teclado;
d) Associação do programa de sintetizador de voz e leitor de tela;
e) Transcrição das partes não textuais;
f) Disponibilização de recursos de multimídia para sonoridade da informação;
g) Disponibilização das informações por meio do Sistema Braille.

Conforme Juvencio (2013), com o surgimento das tecnologias a distância, todavia, veiculadas pela internet, torna-se possível, com baixo custo, abrir mais possibilidades para acesso ao conhecimento. Essa evolução tecnológica é excelente oportunidade, principalmente para as pessoas cegas se comunicarem e participarem com mais facilidade do ensino superior.

Apesar de todo aparato tecnológico, no momento em que o estabelecimento de ensino se depara com um aluno com deficiente visual, vêm à tona perguntas como:

a) Que material vai ser utilizado?
b) Tem material em Braille?
c) Como o aluno fará as provas e os trabalhos?
d) Que softwares serão utilizados?
e) Onde buscar apoio?

O uso das TICs foi considerado motivador por especialistas da educação, evidenciou Rodrigo (2011), pois representa atrativos nas pesquisas e serve para prestar atendimento individualizado aos alunos com deficiências. As TICs são ricamente

usadas e aplicadas por pessoas cegas, a fim de interagir com a sociedade, principalmente com os *softwares* livres.

Segundo Rocha (2003), os estudiosos que se empenham na interação humano-computador remetem-nos ao início da década de 1980, época em que os computadores pessoais começaram a ganhar o mercado e a escapar ao uso restrito de especialistas. O desenvolvimento dessa área do conhecimento nas últimas décadas resultou em um corpo de conhecimentos crescente na rotina de desenvolvedores de *softwares* com diversas aplicações.

Conforme Juvencio (2013), os *softwares* leitores de tela e sintetizadores de voz, por exemplo, possibilitam a leitura e a escrita para os cegos, que, dessa forma, podem criar textos, acessar à internet, realizar buscas e trocar informações com outras pessoas, via computadores, celulares, *tablets*, IPod etc. Uma pessoa com deficiência visual pode, além disso, digitalizar textos e, depois, lê-los com a leitura de tela, acompanhado de um sintetizador de voz, ou em Braille. As ajudas técnicas disponíveis estão cada vez mais avançadas nesse sentido, além do fato de que a sociedade, por meio dos dispositivos legais e das mudanças atitudinais, começa a ajustar as informações para que estas se tornem mais acessíveis.

Chiapetti (2007) afirma que para a pessoa com deficiência visual é indispensável a utilização de alguma tecnologia assistiva que reproduza as informações, em forma tátil ou auditiva. Com isso, uma pessoa com tal deficiência poderá acessar um computador de forma autônoma.

2.2 Softwares específicos para pessoas cegas

Antigamente, a leitura e a escrita das pessoas cegas eram feita através do sistema Braille, no entanto, poucas pessoas viden-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tes conseguem, ainda hoje, ler ou escrever em Braille. Com o processo de digitalização de textos, a pessoa cega podem ter acesso à escrita convencional. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) tornaram possível o rompimento de algumas barreiras, principalmente no que diz respeito à área da comunicação.

A seguir, alguns dos programas especializados disponíveis para pessoas com deficiência visual e breve descrição, respectivamente:

1) DOSVOX. Não é leitor de tela, mas uma interface especializada. É um sistema de *software* livre muito utilizado no Brasil para deficientes visuais e roda sob a plataforma dos Sistemas Operacionais *Windows* e *Linux*.
2) Orca. É uma tecnologia assistiva, *software* livre, flexível, extensível e poderosa para pessoas com deficiência visual. Leitor de telas gratuito e de código aberto que vem instalado gratuitamente no *UBUNTU Linux*.
3) NVDA. *Software* livre para ler tela em ambiente *Windows*. Tem suporte para vários idiomas, inclusive o Português do Brasil.
4) JAWS. Ambiente *Windows* – leitor de tela, com suporte para diversos idiomas. Apesar de ser o mais caro, é o mais utilizado fora do Brasil.
5) *Virtual Vision*. Leitor de tela em Português.
6) *Nitrous Voice Flux*. Controla o computador por voz sintetizada. É gratuito. IBM Via *Voice* Controla o computador por voz.
7) *Pocket Voice*. A pessoa com deficiência visual interage com o computador de mão, registrando e consultando compromissos, notas, lembretes e endereços, entre outras tarefas.

8) *Text Voice Speak*. Transforma arquivos de texto gravados no computador em áudio, permitindo, por exemplo, a criação de uma biblioteca falada, sem ser necessário que uma pessoa leia e grave todos os textos.
9) *Text to File*. O áudio é gerado com base em páginas copiadas por um *scanner* comum.
10) *VoiceOver*. Com o intuito de tornar mais simples o uso dos computadores pelos cegos, a *Apple* oferece uma solução já presente em cada computador da *Machintosh*. Uma solução com excelente custo-benefício, confiável e fácil de aprender. O Mac OS já vem com *VoiceOver*, com uma versão mais completa e atualizada da tecnologia de leitura de tela da *Apple*.

A seguir, será realizada uma explanação mais detalhada sobre os *softwares* livres especializados em pessoas com deficiência visual, especificamente o NVDA e o ORCA por serem de utilização mais comum entre os brasileiros. Serão apresentados o DOSVOX, que é um ambiente operacional gratuito, mas *software* proprietário, e o JAWS que, assim como o NVDA e o Orca, é um leitor de tela, porém um *software* pago e proprietário. O *NonVisual Desktop Access* (NVDA) é um programa leitor de tela livre e de filosofia *Open Source* (código aberto) para o Sistema Operacional *Microsoft Windows*, que ajuda pessoas com deficiência visual na inclusão digital, pois cria um elo com o usuário, por meio de discurso sintético e Braille, permitindo que cegos ou pessoas com baixa visão acessem os computadores.

Conforme Brasil (2009), o leitor de tela Orca é o programa para ambiente gráfico *Gnome* (acrônimo para GNU *Network Object Model Environment*), mais utilizado no sistema operacional *Linux*. O Orca é apoiado pela empresa *Sun Microsystems*, a mesma

ISBN: 978-85-8126-090-7

empresa que apoia o *OpenOffice*. Para abrir o leitor de tela Orca, basta teclar +, digitar Orca e teclar *Enter*. As novas versões desse leitor de tela e a distribuição *Ubuntu* possibilitaram a popularização do *Linux* para os cegos. Sua versão mais atual foi lançada em 2009, mas desde 2007 o Orca já contemplava o sintetizador em Português.

Segundo Carioca (2007), não há como falar de acessibilidade para pessoas com deficiência visual sem assuntar sobre a distribuição *Ubuntu* do Sistema Operacional *Linux*, traduzida para vários idiomas. O ampliador e leitor de tela Orca é um dos recursos possíveis. A filosofia dos *softwares* de código aberto é ser acessível para o maior número de pessoas, independente de ser um usuário com deficiência.

De acordo com Borges (2009), o DOSVOX é um ambiente operacional gratuito e depende de um sistema operacional para funcionar, seja o *Windows* ou o *Linux*. O *software* foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e permite que pessoas cegas utilizem, por meio de um computador, uma interface com sintetizador de voz. Recomenda-se a todo usuário do Dosvox, ou de qualquer *software*, principalmente ao iniciante, o teste do teclado, a fim de proporcionar o reconhecimento da disposição das teclas e de suas respectivas funções.

A identificação das teclas e a prática da posição dos dedos no teclado (como antigamente se ensinavam nos cursos de datilografia e, depois, nos de digitação) é um projeto de *software* livre e tem como meta a usabilidade, acessibilidade e internacionalização. O uso adequado das teclas alfanuméricas, numéricas e com funções especiais dará celeridade ao processo de comunicação. Em razão da herança do teclado da máquina de datilografia nos teclados dos computadores, relembra Queiroz (2002),

a posição dos dedos é padronizada e o traço em alto-relevo na parte inferior das teclas "F" e "J" em alguns teclados ajudam também o cego na distribuição dos dedos. Quando, no teclado, não existe a marcação em alto-relevo, facilita colocar um pedaço de esparadrapo ou de fita adesiva para torná-lo acessível, usando a criatividade.

O sítio Brasil (2009) divulgou o *software Jaws* como desenvolvido pela empresa da Florida *Freedom Scientific*. O *Jaws* é considerado um leitor de tela bastante eficiente, com boa aceitação dos brasileiros e proporciona o acesso a aplicativos no Sistema Operacional *Windows*, por meio de sintetizadores de voz.

Brasil (2009), através do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, assinalou que o desempenho a contento de um leitor de tela em relação ao sistema operacional dependerá de certos fatores, como: *softwares* e *hardwares* compatíveis, configurações do sistema operacional, além da instalação de programas necessários a fim de que o leitor de tela interaja com os aplicativos.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo tem caráter exploratório e descritivo e foi realizado em dois anos, de 2011 a 2013, com abordagem qualitativa, cujo público-alvo eram pessoas com deficiência visual que faziam parte da comunidade universitária da UFC. Em busca de verificar a utilização das TICs, foi realizado um estudo de caso, com a aplicação de questionários, entrevistas e testes, com a participação de oito pessoas com deficiência visual, sendo quatro cegas e quatro com baixa visão, alunos dos cursos de Computação, Biblioteconomia, Pedagogia, Psicologia e Letras, além de um docente da área de Sistemas de Informação. Foram utilizadas como técnicas e procedimentos, a análise documental,

ISBN: 978-85-8126-090-7

envolvendo leis, políticas e outras documentações pertinentes e definidas como referencial teórico, além de informações constantes em sítios eletrônicos.

O questionário era estruturado e *online*, criado no *Google Docs* Formulário. O questionário foi dirigido as quatro pessoas cegas e as quatro de baixa visão e, após o seu preenchimento, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e alguns testes. O questionário, no quesito acessibilidade, foi avaliado como satisfatório, haja vista que, de 13 pessoas que formavam o universo, 8 responderam sem apresentar dificuldade no preenchimento. E, quando 2 dessas pessoas foram questionadas acerca da demora quanto ao retorno da mensagem contendo o preenchimento, alegaram que leram, mas estavam preocupadas com outros afazeres, deixando para depois o referido preenchimento.

Os testes foram aplicados usando computadores com o aparato tecnológico nas instalações da UFC, observando, inclusive o tempo de duração para resolver cada questão. Além disso, foram analisados documentos governamentais e próprios da instituição de IFES, como o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC.

4 Resultados e discussões

Os sujeitos centrais da pesquisa abordam a deficiência, a história de vida focada no estudo, o ingresso, a autonomia, a permanência no ensino superior e a contribuição da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na UFC. Dentre as histórias relatadas pelos oito sujeitos da pesquisa, sete relatam doenças na infância. Três delas indicam que o problema diagnosticado foi retinose pigmentar; uma, glaucoma congênito; outra, catarata; e a última, retinoblastoma. Apenas um sujeito foi vítima de doen-

ça bacteriana, após acidente, aos 17 anos, resultando deficiência múltipla, baixa visão e dificuldade de locomoção. Dos sujeitos contatados, somente o mais velho iniciou os estudos tardiamente, aos nove anos de idade, em escola pública; os outros começaram na faixa etária certa ou bem próxima a ela e estudaram em escola particular. Todos os sujeitos desta pesquisa cursaram escolas de ensino regular.

Na sequência, será disponibilizada uma lista organizada por características dos sujeitos da pesquisa, levando-se em consideração nome, idade, curso, deficiência(s) e descrição sobre a relação entre o aluno e a UFC.

- Sujeito A – 46 anos. Graduação em Pedagogia. Retinose Pigmentar (cego). Especialista no ambiente operacional Dosvox. Palestrante e instrutor. Bolsista da Secretaria de Acessibilidade. Utiliza o serviço de digitalização.
- Sujeito B – 24 anos. Mestrado em Psicologia. Glaucoma, deslocamento de retina e catarata (cega). Graduada em Psicologia e aluna da pós-graduação. Realiza atendimento em clínica, na área de Psicologia. Usuária da Secretaria de Acessibilidade. Utiliza o serviço de digitalização.
- Sujeito C – 23 anos. Graduação em Letras Português/Italiano. Baixa visão. Bolsista do Projeto Acessibilidade e Inclusão de Estudantes com Deficiência, na UFC. Exerce atividades da bolsa na Secretaria de Acessibilidade. Utiliza o serviço de digitalização.
- Sujeito D – 23 anos. Graduação em Computação. Retinose pigmentar (baixa visão). Bolsista do Laboratório de Pesquisas Multimeios, da Faculdade de Educação da UFC. Utiliza o serviço de digitalização.

ISBN: 978-85-8126-090-7

- Sujeito E – 19 anos. Graduação em Computação. Baixa visão. Utiliza o serviço de cópias ampliadas e impressas em papel A3.
- Sujeito F – 25 anos. Graduação em Biblioteconomia. Baixa visão. Bolsista do Projeto de Acessibilidade e do PiBic, pelo Departamento de Biblioteconomia. Utiliza o serviço de digitalização.
- Sujeito G – 34 anos. Professor do curso de Sistema de Informação. Retinose pigmentar (baixa visão). Graduado em Engenharia Mecânica e mestre em Engenharia Química. Utiliza a tecnologia da informação, aplicando programas de sua autoria para minorar as barreiras e facilitar a comunicação com os alunos.
- Sujeito H – 24 anos. Graduação em Letras. Retinoblastoma (cega). Bolsista de Informática, lotada na Secretaria de Acessibilidade/UFC Inclui.

Todos os sujeitos da pesquisa utilizam computadores e conhecem bem algumas aplicações. Atribuem à máquina a característica de ser uma das mais efetivas maneiras de interagir igualmente com as outras pessoas. Três entrevistados, aqueles que possuem baixa visão, não utilizam, em suas atividades corriqueiras, o ambiente operacional ou o leitor de tela; apenas fazem uso de letras ampliadas e/ou alto contraste. Os outros cinco sujeitos, cegos e de baixa visão, fazem uso desses programas, sendo três estudiosos e amantes do *Dosvox* e um usuário desse ambiente operacional apenas para a realização de algumas tarefas. Este último está na torcida por um avanço tecnológico, para que acompanhe o desenvolvimento da área de Informática. Em contrapartida, outro sujeito participante da pesquisa não recomenda este ambiente, por considerá-lo excludente aos videntes e por ter tecnologia desatualizada.

Essas cinco pessoas empregam o NVDA e o acatam como adequado, dado o desempenho e a facilidade de seu uso. Em virtude da gratuidade do programa, atribuíram-lhe nota 4, considerando-o um bom leitor de tela quanto à autonomia de seus usuários. Vale ressalvar que um desses sujeitos atribuiu nota máxima – 5 pontos – ao leitor de tela *Jaws*.

Na percepção de todos, ainda é preciso empreender esforços em busca de uma universidade mais acessível, ao ponto de incluir os deficientes visuais. Um dos participantes comentou que são necessários o incentivo e a mudança de paradigmas e que, antes de entrar no ensino superior, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio devem preparar melhor o deficiente visual. Relataram que foram bem acolhidos, mas alguns enfatizam a iniciativa, por parte da própria pessoa com deficiência, em buscar soluções. As reclamações que reivindicam uma universidade com estrutura física acessível foi considerada básica pelos entrevistados. As instalações de laboratórios de informática, com aparato para os deficientes visuais na realização de trabalhos acadêmicos ou laborais, foi um destaque positivo nas entrevistas, acontecendo o mesmo com a criação da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui, em 2010, e com o serviço de digitalização. Apenas o docente que participou desta pesquisa não era cadastrado na referida Secretaria.

4 Considerações finais

O acesso e a permanência de pessoas com deficiência visual na UFC são facilitados pelo uso dos *softwares* livres disponibilizados em computadores institucionais ou particulares. Foi considerada de alçada relevância a participação dos sujeitos da pesquisa de forma efetiva, pois em suas respostas está contido, de

ISBN: 978-85-8126-090-7

forma explícita ou não, o caminho para desenvolver as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência visual, no âmbito do ensino superior.

O uso das TICs aplicadas para atender a esse público, de fato, propicia e facilita o acesso e a permanência de pessoas com deficiência visual na UFC. O acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deve ser considerado um fator de qualidade de vida, a que todos têm direito. Para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil; para uma pessoa com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis, à medida que permite realizar o que, antes, era impossível. A inclusão, contudo, não acontece sem uma decisão política, institucional e cultural.

A universidade tem um papel muito importante na formação de profissionais críticos; não se pode desistir do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. É preponderante a continuidade da reflexão sobre as potencialidades e restrições das políticas, com o objetivo de gestar condições de sustentabilidade e melhorar a posição relativa do Brasil no cenário internacional, caracterizado por uma economia globalizada e de conhecimento acelerado e intensivo.

Referências

BRASIL. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. *E-Mag*: leitores de tela: descrição e comparativo. Versão 0.95. Brasília, DF, 2009.

CARIOCA, André. *Conceitos Básicos sobre Linux e Acessibilidade*. 2007. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/linux> Acesso em: 26 out. 2013.

CHIAPETTI, Rosevani. *Inclusão digital a invisuais*. Paraná, Faculdade de Pato Branco – FADEP, 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *As novas tecnologias na escola e no mundo atual*: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. *Anais*... Fortaleza: MEC, 2002. Não paginado.

KRÜGER, José Adelino. Acessibilidade na universidade: repensando os processos inclusivos. *Rev. Conexão UEPG*, v. 3, n. 1. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index>. Acesso em: 13 abr. 2012.

JUVENCIO, Vera Lucia Pontes. *Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual*: o caso da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2013. 159f.: il. color., enc.; 30 cm. [Dissertação de Mestrado]

LIMA, Vera Lucia Pontes Juvêncio. *Informática e educação*: o projeto do NPD no desenvolvimento cognitivo dos filhos de servidores da UFC. Fortaleza: NPD/UFC, 1994. 101p. [Monografia].

QUEIROZ, Marco Antonio de. *Como fazer acessibilidade nas páginas da web*. In: SEMINÁRIO DE ACESSIBILIDADE SERPRO, 1., 2002., Rio de Janeiro. Teleconferências do... Brasília: SERPRO/Bengala Legal, 2002.

RODRIGUES, Francisco Sueudo. *O uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) por alunos cegos em escola pública municipal de Fortaleza*. Fortaleza: UFC, 2010. 125f. [Dissertação de Mestrado]

ROCHA, Heloisa de Paula Pessoa. *Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da carta magna*. Fortaleza, 2011. 82 p.: enc.; 30 cm. [Dissertação de Mestrado]

ISBN: 978-85-8126-090-7

ROCHA, Heloísa Vieira da, BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. *Design e avaliação de interfaces humano-computador*. São Paulo: NIED/Unicamp, 2003. 244 p.

RODRIGO, Welder. *Conheça o NVDA*. Uol blog. 2011. Disponível em: <welder.zip.net/arch2011-07-24_201107-30.html>. Acesso em: 19 dez. 2012.

SILVA, Tatiana Andrade Rocha da. *Desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino de verminoses para deficientes visuais*. Rio de Janeiro, Universidade Estadual Darcy Ribeiro, 2008. [Monografia]

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais, 2002.

Comunicação Oral

Eixo 6

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A SUPREMACIA DA PROVA NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA

MAIA, Alberto Filho Maciel
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnico em Assuntos Educacionais da UFC. Tutor de cursos de graduação e especialização da UFC. E-mail: albertomaia@ufc.br

ARÁUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues
Professora doutora colaboradora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado em Educação (UFC), mestrado em Filosofia (UFC), especialização em Gestão Escolar e Educação a Distância, com graduação em Pedagogia e Filosofia Licenciatura (UECE). E-mail: helenamarinho@virtual.ufc.br

CARVALHO, Wirla Risany Lima
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Experiências em Ensino Superior em universidade pública (UFC) e particulares, coordenação pedagógica (ONGs) e assessoria em projetos sociais de educação para o terceiro setor. E-mail: wirlar@gmail.com

OLIVEIRA, José Valmir Guimarães
Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Gestor Escolar da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: valmir_guimaraes@hotmail.com

RESUMO

Passados mais de quinze anos da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que destaca em seu artigo 80 o compromisso da União em incentivar o ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, constatamos o crescimento no número de instituições promotoras de cursos nessa modalidade de ensino com grande quantidade de alunos matriculados, significando uma retomada da Educação a Distância e uma nova e significativa etapa em sua história no Brasil. Nesse sentido, este artigo pretende analisar aspectos da avaliação do ensino-aprendizagem e da metodologia pedagógica na Educação a Distância, destacando a relevância da prova como um dos instrumentos/tipos de avaliação mais utilizados no ensino a distância. Esta análise tem como referência os dados das pesquisas da Associação Brasileira de Educação a Distância contidas

ISBN: 978-85-8126-090-7

nas publicações do Censo EaD – *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil* relativo aos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter documental. Como referências teóricas, utilizamos estudos de Alves (2009), Hadji (2001), Lima Junior e Alves (2006), Litto (2009), Luckesi (1995, 2011), Moran (2008) e Perrenoud (1999). Consideramos que a supremacia da prova, entre os tipos de avaliação de aprendizagem, advém dos dispositivos da legislação que normatiza as práticas de EaD e da herança da cultura escolar da avaliação da aprendizagem. Consideramos ainda que as práticas de avaliação de ensino-aprendizagem e de metodologias pedagógicas, como práticas multifacetadas, requerem cuidados em relação aos seus aspectos cruciais, no sentido de torná-las adequadas às inovações pedagógicas que o ensino a distância potencializa.

Palavras-chave: Avaliação do ensino-aprendizagem. EaD. Metodologia pedagógica.

RESUMEN

Más de quince años después de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394/96, que destaca en su artículo 80 el compromiso de la Unión para fomentar la Educación a Distancia, en todos los niveles y modos de enseñanza, vemos el crecimiento en el número de cursos que promueven las instituciones en este tipo de enseñanza, con una gran cantidad de estudiantes matriculados, lo que significa una reanudación de la Educación a Distancia y una nueva etapa importante en su historia en Brasil. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar los aspectos de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje y la metodología de enseñanza en la Educación a Distancia (EaD), destacando la relevancia de la evidencia como una de las herramientas/tipos de evaluación más utilizados en la enseñanza a distancia. Este análisis hace referencia a los datos de la encuesta de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia contenidos en las publicaciones Censo EaD – Informe Analítico de Educación a Distancia en Brasil para los

años 2009, 2010, 2011 y 2012. Por lo tanto, se trata de un estudio de investigación documental. Se utilizó como referencias teóricas Alves (2009), Hadji (2001), Lima Junior y Alves (2006), Litto (2009), Luckesi (1995, 2011), Moran (2008) y Perrenoud (1999). Creemos que la supremacía de la prueba, entre los tipos de evaluación del aprendizaje, proviene de la legislación que regula las prácticas de Educación a Distancia y del patrimonio de la cultura escolar de evaluación del aprendizaje. También creemos que las prácticas de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y de metodologías pedagógicas, como prácticas multifacéticas, requieren cuidado relacionados a sus aspectos cruciales, con el fin de que sean adecuadas a las innovaciones pedagógicas que la Educación a Distancia potencializa.

Palabras clave: Educación a Distancia. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. La metodología docente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que vem crescendo nos últimos vinte anos no Brasil, impulsionada, sobretudo, pelos avanços tecnológicos, transformações sociais e econômicas no país e no mundo, além de pesquisas educacionais nacionais e internacionais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente, Lei nº 9.394/1996, reconheceu a Educação a Distância como modalidade de ensino. Com isso, diversas medidas foram tomadas para a definição de políticas e estratégias de consolidação dessa modalidade nas mais diversas instituições.

Nesse contexto, a EaD vem ganhando mais expressão no cenário educacional brasileiro e vem se expandindo a cada ano, apesar das resistências de movimentos de educadores e de suas críticas sensatas e significativas. Mesmo assim, a EaD vem provocando mudanças nas formas de pensar e fazer educação.

A Educação a Distância, no pulsar das novas tecnologias de informação e comunicação, tende a se consolidar não apenas como uma ferramenta para a solução de problemas emergenciais (a exemplo dos cursos de formação de professores). Belloni (1999, p. 4-5) preconiza que:

> [...] a EAD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Indiscutível é o avanço da Educação a Distância no país desde o final dos anos 1990. O *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil* (2011) estima que, no ano de 2011, conside-

rando as 181 instituições participantes do censo, incluindo Educação Básica e Educação Superior e suas modalidades, estavam matriculados cerca 3,6 milhões de alunos. Inegáveis, portanto, são o avanço e a consolidação do ensino a distância, promovendo rupturas ou ajustes com os modelos e práticas pedagógicas que se tornaram sólidas no ensino presencial ao longo de séculos de construção e existência do modelo atual de escola.

Torna-se ilustrativo também desse impacto quantitativo e qualitativo, das tecnologias envolvidas e dos pontos e contrapontos pedagógicos, o expressivo número de estudos e pesquisas que tratam de aspectos relacionados ao passado, presente e futuro da Educação a Distância. Assim sendo, estamos envoltos em um tema que suscita o constante debate e a intensa reflexão, embalados também pelo constante avanço das tecnologias, base sobre a qual se sustentam, demarcam, avançam e até mesmo limitam os novos pilares desse processo de ensino e aprendizagem, incluindo nele a avaliação da aprendizagem.

Neste trabalho, nosso intuito é refletir sobre a expressiva presença da prova como uma das formas de avaliação de aprendizagem mais utilizadas, de acordo com informações colhidas nas pesquisas cujos relatórios são objetos de nossas análises e considerações. Como poderemos constatar, mediante as mesmas, a prova ocupa um lugar de destaque, o que nos provoca a pensar sobre essa realidade. Acreditamos que dois fatores estão associados a essa situação: as orientações da legislação e a cultura escolar da prova.

2 Apontamentos sobre as concepções e o histórico da ead no Brasil

Podemos encontrar, na vasta literatura sobre EaD, muitas definições sobre ela que podem ser complementares, con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

trapostas, diferenciadas e temporais. Sem querer entrar no cerne de uma discussão a respeito de seus conceitos, iremos nos pautar em uma delas, que consideramos mais condizente com a legislação atual: "[...] educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias onde professores e alunos estão separados espacial e temporalmente" (MORAN, 2002, p. 1).

Por sua vez, a história da EaD perpassa algumas gerações. Alguns autores falam em cinco gerações; outros indicam apenas três, quais sejam: 1ª geração: por correspondência; 2ª geração: rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo; e 3ª geração: expansão da internet (SILVA, A.; LEITE; SILVA, C., 2009). Como se pode constatar, a 1ª geração é caracterizada pela forte presença do ensino por correspondência e pelo uso do material impresso. A 2ª geração se inicia por volta da década de 20 do século passado e promove o uso de textos e de meios audiovisuais. No país, é marcada, sobretudo, pelos programas de rádio, a partir da década de 20, e pela televisão, a partir da década de 60, ambas no século XX. A 3ª geração tem nas tecnologias de informação e comunicação seu suporte primordial, integrando mídias diversas que permitem o surgimento de modelos de EaD interativos, com alternativas de comunicação síncrona (realizada em tempo real) e assíncrona (a conexão entre os participantes é indireta e a comunicação é recebida algum tempo depois de enviada).

Considerando os recursos e os avanços da atual geração, a tendência da educação *on-line*, que se concretiza a cada dia, é a de utilizar e integrar as tecnologias que se multiplicam, propiciando cursos variados e flexíveis, a fim de atender às expectativas de uma educação continuada, em que diferentes gerações, jovens e adultas, possam aprender sempre. Moran (2002, p. 3), há cerca de dez anos, preconizava que:

> Estamos numa fase de transição na educação a distância. Muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, *e-mail*) e alguma interação *on-line* (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Apesar disso, já é perceptível que começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação a distância. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas e mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação. Da comunicação *off-line*, estamos evoluindo para um *mix* de comunicação *off* e *on-line* (em tempo real).

Junto às transformações sentidas por Moran (2002), as legislações também foram se adaptando às novas realidades e se preparando para tal. Ressaltamos também que, mesmo nessa fase de transição, apesar de todo o avanço tecnológico, existem ainda profissionais da EaD, inclusive professores, que não dominam as mídias e seu potencial pedagógico, ou que não acreditam na eficácia dos cursos em EaD.

2.1 O legado da legislação

Ao adentrarmos no âmbito da regulamentação brasileira sobre EaD, observa-se que a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, significou uma nova etapa dessa forma de ensino no Brasil, deixando de ser tratada como matéria de projetos experimentais ou temporários e/ou como uma solução paliativa para jovens e adultos excluídos da escolarização regular na idade própria. Com essa LDB e com a regulamentação posterior específica, a seguir indicada, a EaD passou a ser encarada, sobretudo, como uma estratégia de ampliação democrática do acesso à

ISBN: 978-85-8126-090-7

educação de qualidade em seus diferentes níveis. Destacar-se-ão, adiante, algumas normas atinentes à temática e os principais assuntos abordados.

Em 1998, é publicado o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou inicialmente o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996. Da primeira norma, é importante, tendo como foco a avaliação da aprendizagem, destacar os artigos 7º e 8º, que dispuseram sobre a necessidade de realização de exames presenciais.

A linha do tempo da legislação evoca que apresentemos algumas disposições da supracitada norma, Decreto nº 5.622/2005, notadamente os artigos 1º e 4º:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
>
> § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
>
> I – avaliações de estudantes;
>
> [...]
>
> Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:
>
> I – cumprimento das atividades programadas; e
>
> II – realização de exames presenciais.
>
> § 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo pro-

> cedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.
>
> § 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. (BRASIL, 2005, p. 1).

As orientações dos dois decretos, o atual e o revogado, evidenciam a utilização de exames finais, na perspectiva das funções somativa e classificatória da avaliação da aprendizagem. Mais uma vez, isso evidencia a presença da prova em nossas práticas e concepções sobre como avaliar. Nesse sentido, não queremos ignorar o potencial da prova como um dos muitos instrumentos de avaliação. Outrossim, a prova, como outros instrumentos/estratégias, pode ser muito útil para averiguar aprendizagens. Defendemos, sobretudo, que isso deve ser feito na perspectiva da (auto)regulação e da construção da aprendizagem, não se limitando como um instrumento que vai pontuar e enquadrar o estudante, ignorando seu potencial (HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

3 Concepções sobre avaliação da aprendizagem e nossa herança cultural da avaliação

As discussões em torno da avaliação educacional e, em especial, da avaliação da aprendizagem tomaram novos impulsos e configurações a partir da década de 1990 no Brasil, com uma revisão crítica das práticas escolares e uma preocupação crescente com a aprendizagem efetiva dos alunos, em contraposição a uma avaliação excludente. A ideia de que a avaliação deve auxiliar o estudante a aprender não é novidade. Perrenoud (1999, p. 10) esclarece que:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> [...] desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema. Essas evidências são incessantemente redescobertas, e cada geração crê que 'nada mais será como antes'. O que não impede a seguinte de seguir o mesmo caminho e de sofrer as mesmas desilusões.

Destaca-se um pouco desse caminho de "ilusões e desilusões" no Brasil com algumas notações da revisão de Souza (2001) sobre a teoria da avaliação da aprendizagem, cujo tema tem sido enfocado em muitos estudos da área educacional no século XX. Tomando a trajetória da teoria da avaliação da aprendizagem no Brasil, a autora propõe a elaboração de um referencial teórico que supere a influência dos delineamentos norte-americanos, em sua valorização das questões técnicas, e que reflita a intencionalidade subjacente ao processo pedagógico.

Para ela, a preocupação com o julgamento e com a classificação do aluno – como atestado de sua competência ou incompetência – precisa ser redirecionada para um enfoque sobre o processo pedagógico, cujas informações permitissem aos agentes escolares uma tomada de decisões sobre mudanças no projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do educando.

Luckesi (1995, 2011), nesse mesmo sentido, apresenta uma coletânea de estudos em que a tônica principal versa sobre a crítica à prática de avaliação da aprendizagem na escola. Mencionam-se, a seguir, algumas das principais considerações expostas em suas reflexões:

> I. *Pedagogia do exame* – A avaliação da aprendizagem, na prática educativa, parece ter sido direcionada por uma "pedagogia do exame", que envolve pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos preocupados com a promoção ou não do estudante de uma etapa de escolaridade para outra. A supremacia

de uma pedagogia do exame, no exercício pedagógico escolar, acaba por obscurecer uma pedagogia do ensino/aprendizagem. Nas provas, exames e notas, essa polarização provoca a reprodução no cotidiano escolar de certas práticas "nocivas" na relação entre professor e aluno, quais sejam: provas para reprovar, pontos a mais e pontos a menos e uso da avaliação da aprendizagem como ação de ordem pedagógica (prioriza exames e não contribui para a melhoria da aprendizagem), psicológica (incentiva a submissão) e social (colabora com a seletividade social);

II. *Autoritarismo na avaliação educacional escolar* – A prática da avaliação escolar, no modelo liberal conservador, será autoritária. Em contrapartida, "[...] a prática de avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando" (LUCKESI, 1995, p. 32). Cabe destacar as considerações de Luckesi (1995, 2011) sobre as características da avaliação e suas funções classificatória e diagnóstica. Em termos gerais, a avaliação é um juízo de valor que implica uma afirmação qualitativa, cujo julgamento se baseia nos caracteres relevantes do objeto da avaliação e que conduz à uma tomada de decisão. Na atual prática de avaliação escolar, a classificação, e não o diagnóstico, predomina no julgamento de valor;

III.*Verificação versus Avaliação* – Para Luckesi (1995, 2011), a escola vem operando com verificação, e não com avaliação de aprendizagem. A verificação impulsiona visões estáticas sobre a aprendizagem como se ela não fosse algo dinâmico e processual. Só a avaliação permite a dinamização e a qualificação do ato de aprendizagem, possibilitando a (re)formulação de ações na perspectiva da construção da aprendizagem em patamares superiores;

IV. *Prática docente crítica e construtiva* – Os professores interessados no fato de que os alunos aprendam a se desenvolver devem mediar sua ação docente pela transmissão e assimilação ativa dos conteúdos socioculturais, fazendo-se necessários um ensino e uma metodologia, ademais de uma exercitação e uma aplicação até se chegar à inventividade de novos conhecimentos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Entre os pesquisadores estrangeiros, destacam-se os estudos de Philippe Perrenoud (1999) e Charles Hadji (2001). Para Perrenoud (1999, p. 10), "[...] não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar". O autor considera que a avaliação oscila entre duas lógicas principais: uma tradicional – a serviço da seleção – e outra emergente – a serviço das aprendizagens. Sob seu ponto de vista, a avaliação a serviço da seleção apresenta duas funções: ela cria hierarquias de excelência e certifica aquisições em relação a terceiros. Estas acabam por reger o êxito ou o fracasso escolar e o acesso a empregos ou a uma formação posterior. A avaliação a serviço das aprendizagens tem na avaliação formativa o instrumental para a regulação da ação pedagógica no nível das aprendizagens, individualizando-as de acordo com a trajetória de cada aluno.

Em suma, Perrenoud defende que é preciso pensar a avaliação formativa como uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas, isto é, como um componente de uma abordagem global dos processos de regulação das aprendizagens.

Hadji (2001) parte do pressuposto de que a atividade de avaliação deve ser formulada como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens. Defende a possibilidade de concretizar a execução de "[...] uma prática de avaliação no sentido da utopia promissora de uma avaliação formativa" (HADJI, 2001, p. 11), isto é, é uma avaliação que objetiva a regulação das aprendizagens. Para tanto, no contexto do ensino, a avaliação objetiva o êxito do ensino – colaborar para que os discentes "adquiram" os saberes e as competências requeridas pelas disciplinas escolares.

Finalmente, para Hadji (2001), a avaliação formativa se caracterizaria, sobretudo, pela intenção dominante do avaliador, por seu potencial informativo junto a professores e a alunos, possibilitando a regulação do trabalho pedagógico, e por sua função "corretiva", capaz de acionar a "variabilidade didática" (modificação das práticas do educador).

Diante de todo o exposto sobre essa visão de avaliação como componente do ato pedagógico, como estaria então se retratando a realidade da avaliação da aprendizagem no ensino a distância atualmente?

4 Retratos da avaliação da aprendizagem no ensino a distância: o que evidenciam as pesquisas consultadas

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) tem colaborado, desde 2004, na realização e divulgação de pesquisas sobre a situação do ensino a distância no país. Em seu *site*, encontram-se disponíveis relatórios das pesquisas já realizadas, na seção "Estudos sobre EaD". O *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância* (2008) é a terceira edição dessa pesquisa.

Examinando-o, no item relacionado ao conteúdo e à avaliação da pesquisa sobre as metodologias e estrutura das instituições, estão disponíveis as seguintes informações sobre o tipo de avaliação durante o processo e no final do curso, que iremos reproduzir na tabela a seguir.

Tabela 1 – Tipo de avaliação durante o processo e ao final do curso

Tipos de avaliação	Durante o processo		Avaliação final	
	Freq.	%	Freq.	%
Prova escrita presencial	86	61,4	81	57,9
NR/NA	37	26,4	41	29,3
Trabalho de conclusão de curso	27	19,3	37	26,4
Trabalho de pesquisa	71	50,7	29	20,7
Trabalho prático	49	35,0	23	16,4
Outras	25	17,9	15	10,7
Prova prática presencial	23	16,4	13	9,3
Memorial	17	12,1	9	6,4
Prova escrita a distância	31	22,1		
Prova prática a distância	13	9,3		
Total de instituições	140		140	

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2008, p. 68).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Por sua vez, o *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil* apresenta resultados de cinco pesquisas realizadas pelo Censo EaD com instituições que promovem cursos a distância e com ex-alunos. Em linhas gerais, essas informações corroboram ou complementam os resultados indicados no *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância* (2008). No que se refere aos tipos de avaliação mais frequentes, a tabela 2, adiante, sintetiza os resultados obtidos, que também fortalecem os dados apresentados na tabela 1.

Tabela 2 – Tipo de avaliação no curso

Tipo de avaliação	Durante o curso		No final do curso	
	Nº	%	Nº	%
Prova escrita presencial	142	82,1	142	82,1
Prova escrita a distância	49	28,3	12	6,9
Prova prática presencial	36	20,8	14	8,1
Prova prática a distância	13	7,5	2	1,2
Trabalho de pesquisa	116	67,1	29	16,8
Trabalho prático	77	44,5	20	11,6
Trabalho de conclusão de curso	54	31,2	56	32,4
Memorial			15	8,7
Outros	58	33,5	29	16,8
Sem resposta	4	2,3	4	2,3
Total de instituições	173		173	

Fonte: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (2010, p. 204).

Constatamos assim, por meio dessas publicações, que a prova é o tipo de avaliação predominante tanto durante o curso como ao final do mesmo. Acreditamos que essa realidade ainda possa se fazer presente, apesar de as pesquisas realizadas em 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 não especificarem questões sobre essa temática. A afirmação a seguir indica a forte presença da prova como alternativa principal quando pensamos em avaliação da aprendizagem mesmo no ensino *on-line*.

> Os métodos para verificar a retenção e o uso do novo conhecimento por parte do aluno, no ensino *on-line*, estão mostrando mais variedade que no ensino presencial. Por exemplo, com a ajuda da informática, é possível criar um 'banco de perguntas' referente a uma única disciplina e selecionar desse arquivo as questões para determinado exame; inclusive, cada aluno poderia receber na mesma época um exame 'customizado', diferente dos demais. Além disso, um grande banco de perguntas poderia ser previamente colocado à disposição dos alunos como um 'guia de estudos', mostrando as questões 'possíveis' em torno de cada assunto da matéria. Outras abordagens interessantes são o portfólio (o aluno coleta exemplos de seus trabalhos durante o curso, compondo uma coletânea de material a ser examinado e avaliado, fornecendo um retrato do crescimento intelectual do aprendiz durante determinado período de tempo) e o diário (o aluno mantém um caderno no qual anota suas observações metacognitivas com relação ao curso, constituindo um documento a ser examinado e avaliado, fornecendo, novamente, um retrato do amadurecimento intelectual do aprendiz). Para os educadores mais 'desconfiados', está em desenvolvimento um *webcam* apta a verificar se a íris do aluno que está prestando um exame é realmente a do indivíduo inscrito no curso. (LITTO, 2009, p. 17).

Entretanto, o Censo EaD (2012) destacou em seu levantamento, pela primeira vez, questões relacionadas à metodologia. As informações obtidas nos oferecem um olhar pedagógico de como funcionam os cursos/disciplinas ofertados na modalidade EaD. Nessa pesquisa, foram identificados dois tipos de cursos: cursos a distância propriamente ditos (em que mais de 70% do conteúdo é desenvolvido através de atividades a distância, por meio do uso de vários recursos, tais como: material impresso, áudio, vídeos, transmissões via satélite, computadores, *tablets* e celulares para a realização de atividades síncronas e assíncronas) e cursos *blended* (híbridos ou semipresenciais, isto é, aqueles que

ISBN: 978-85-8126-090-7

combinam atividades presenciais e atividades a distância, com proporção que varia de 30% a 70% de uma em relação à outra).

Apresentamos a seguir alguns dos resultados obtidos que retratam a realidade da maioria dos cursos/disciplinas:

- A maioria dos cursos/disciplinas (68,4%) busca a interação entre professores e educandos na sua execução, realizando-a via *on-line* (81%). Para aperfeiçoar a interatividade, preocupam-se com a formação de turmas (78%);
- Os cursos/disciplinas têm sua duração referenciada nos cursos presenciais e são formulados por uma equipe de EaD com apoio de especialistas de conteúdo;
- Eles utilizam interface de navegação mista, parte padronizada e parte variável em função do conteúdo;
- Os fundamentos da aprendizagem na formulação dos cursos se baseiam na reorganização do conteúdo pela atividade mental do educando, de suas capacidades cognitivas básicas, através de seus conhecimentos prévios, seus diferentes modelos, suas estratégias, suas motivações, seus objetivos e seus interesses. Os cursos contam com exercícios e atividades durante toda sua duração como ferramentas para a aplicação da teoria;
- O conteúdo dos cursos/disciplinas tem estrutura mista, apresentando aspectos lineares, hierárquicos e hipertextuais para as instituições formadoras. Os conteúdos dos cursos são elaborados para o desenvolvimento em EaD e se fundamentam em ementas de conteúdos para as instituições formadoras. Geralmente, levam em conta as necessidades identificadas junto ao público interno e externo às instituições;

- A mediação pedagógica visa, sobretudo, responder às necessidades dos educandos em relação aos problemas administrativos, dificuldades de acesso e questões de conteúdo. O papel do docente e do tutor se limita, geralmente, a comentar as atividades do educando nas atividades de *chat* e fórum;
- A participação do educando é indicada por meio do acesso à informação de várias maneiras (textos, animações, etc.) e verificação do resultado da sua aprendizagem através das respostas às questões sobre conteúdo. As atividades previstas são individuais e em grupo. A interação entre educandos e docentes, assim como entre educandos e educandos, é, sobretudo, realizada por *e-mail*;
- A avaliação realizada visa comparar o desempenho do aprendiz com critérios preestabelecidos a fim de melhorar a aprendizagem do estudante. A avaliação do discente é pensada para ser realizada em todas as unidades/disciplinas do curso. O tipo de avaliação mais utilizado pelas instituições é a avaliação *on-line*, com questões objetivas corrigidas pelo sistema;
- 82% das instituições realizam a avaliação do curso. Os principais pontos fortes identificados são as situações oferecidas para o ensino individual, tais como: conteúdo, recursos e tutoria. Os pontos fracos se referem às situações que envolvem grupo, isto é, que demandam a participação e a interação com colegas e docentes no uso de ferramentas tanto síncronas (*chat*) como assíncronas (fórum).

Consideramos que esses dados apresentam algumas questões inquietantes. Apesar da preocupação com a interatividade

ISBN: 978-85-8126-090-7

entre os participantes do curso e tutores, os educandos indicaram como pontos fracos as situações que envolvem os grupos. Isso é preocupante se considerarmos que a interatividade é um dos pressupostos pedagógicos mais salientados nos cursos *on-line*. É ela que garante um aspecto inovador da atual geração de EaD em relação às duas gerações anteriores. Além disso, a denominada pedagogia do exame ainda é hegemônica se considerarmos que o tipo de avaliação mais utilizado é o *on-line*, com questões objetivas corrigidas pelo próprio sistema, sem possibilidade de *feedback* para autorregulação de erros, visando a uma aprendizagem significativa para o discente (HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

5 Considerações finais: para além de uma avaliação somativa e classificatória

Silva e Santos (2006) trazem uma interessante reflexão sobre a avaliação da aprendizagem em EaD no prefácio de uma publicação em que foram organizadores. Eles refletem se os modelos já conhecidos de avaliação podem ser usados no ensino *on-line* ou se precisamos pensar em novos modelos. Cremos que essa questão se mostra muito pertinente. De fato, os avanços tecnológicos permitem que formas de interatividade mais amplas e precisas sejam aprimoradas em ambientes virtuais de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que as instituições promotoras de cursos de Educação a Distância elaborem projetos pedagógicos que favoreçam um ensino e uma aprendizagem significativas voltadas para a formação de indivíduos críticos, criativos, participativos, curiosos e motivados.

> Falar de um novo *locus avaliativo* implica, necessariamente, falar de um novo *modus avaliativo*, dos quais (*modus* e

> *locus*) emergem às nossas percepções, descrições, análises e representações e historizações, num complexo relacional, aberto e plural entre diferentes sujeitos, instrumentos, métodos, inteligibilidade e lógicas de compreensão e de representação imaginária e simbólica, que o ser humano elabora e constrói de si mesmo nesse processo, de suas possibilidades de intervenção, atuação e criação. (LIMA JUNIOR; ALVES, 2009, p. 72, grifo dos autores).

Ratificamos que nossa posição não é de discriminar a utilização da prova como instrumento avaliativo. Reconhecemos seu potencial, até como viabilização de uma avaliação formativa, no entanto, da forma como tem sido realizada na EaD, não tem como principal foco o acompanhamento e a promoção da aprendizagem do estudante, apenas uma representação parcial e discriminatória da mesma.

Por fim, gostaríamos de instigar reflexões sobre nossas concepções e práticas de avaliação, bem como sobre nossas metodologias pedagógicas, que se perpetuam mesmo quando estamos inseridos em projetos de educação envoltos em suportes tecnológicos de última geração. Assim sendo, finalizamos este artigo concordando com as afirmações à frente, mas certos de que há muito a se pensar nessa área de estudo.

> A avaliação da aprendizagem na sala de aula *online* requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (SILVA, 2006, p. 23).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

ABED. *CENSO EAD.BR*: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2009. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ABED. *CENSO EAD.BR*: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

ABED. *CENSO EAD.BR*: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ABED. *CENSO EAD.BR*: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007*. São Paulo: Instituto Monitor 2007. Disponível em:<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_EaD/>. Acesso em: 28 jun. 2015.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). *Educação a Distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário*

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA JUNIOR, Arnoud Soares de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre avaliação no ensino *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação* online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Loyola, 2006. p. 67-78.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). *Educação a Distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. Novos caminhos do ensino a distância. *Senai*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 1994. Atualizado em 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Angela Carrancho da; LEITE, Ligia Silva; SILVA, Christina Marília Teixeira da. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais: é possível inovar? *Revista Meta*: avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 237-248, maio/ago. 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação* online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Loyola, 2006. p. 23-36.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação* online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA, Clariza Prado (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 2001.

A TUTORIA COMO CRITÉRIO PEDAGÓGICO NA AVALIAÇÃO DE UM CURSO SUPERIOR A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

DIAS DA CRUZ NETO, Constantino
Mestre em Avaliação, Instituto Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá, professor.
E-mail: constantino.neto@cba.ifmt.edu.br

RESUMO

O estudo, realizado como projeto em um curso de mestrado, avaliou um curso superior de tecnologia a distância segundo critérios pedagógicos, entre os quais está a tutoria. A avaliação incidiu em disciplinas do 1º semestre do curso, por ser o semestre em que se registra maior insucesso e evasão. Foi utilizada a abordagem avaliativa centrada nos consumidores, adequada para avaliar atividades educacionais. Por meio de um instrumento (questionário) composto por questões fechadas e abertas, o estudo abrangeu 112 respostas dentre os estudantes de quatro polos de apoio. A avaliação revela que a tutoria, sobretudo a distância, mostrou-se, em geral, distante dos anseios dos cursistas, não lhes prestando apoio adequado em determinadas situações. Como recomendação, o estudo sugere reforçar a seleção dos tutores, bem como manter uma política de avaliação e formação contínua no curso avaliado.

Palavras-chave: EaD. Avaliação. Tutoria.

ABSTRACT

This study was developed as a project for a Master's Degree, evaluated a Distance Learning technology course (bachelor's degree), according to educational criteria. The evaluation focused on the 1st semester course subjects, where higher failure and dropout are registered. The choice of the evaluation approach focused on consumers seemed adequate to evaluate these educational activities. By means of a questionnaire with closed and open questions, the study included 112 responses from

ISBN: 978-85-8126-090-7

students of four support poles. The evaluation shows that the tutoring, especially the distance one, was, in general, far from the wishes of the course participants and do not providing then adequate support in certain situations. As a recommendation, the study suggests to strengthen the selection of tutors, as well as maintaining a policy of evaluation and continuous training in assessed course.

Key-words: VLE. Evaluation. Tutoring.

1 Introdução

A expansão das matrículas em cursos superiores a distância no Brasil ganhou força a partir de 2006, quando o Governo Federal lançou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Antes disso, porém, em 2004, ele teve o cuidado de regulamentar a modalidade de Educação a Distância (EaD), por meio da Portaria nº 4.059 (BRASIL, 2004).

Por meio desse programa, que foi concebido em parceria com estados e municípios e com instituições públicas de Ensino Superior, milhares de cidadãos, sobretudo os socialmente menos favorecidos, puderam se matricular em um curso superior. Essa democratização do Ensino Superior também objetivava suprir a carência de professores para a Educação Básica em Matemática, Física e Química, principalmente no interior do país.

O modelo de organização da UAB prevê que estados e/ou municípios organizem polos de apoio presencial nas cidades que apresentam demanda por cursos superiores ao Ministério da Educação (MEC). Por sua vez, o ministério contata instituições públicas de Ensino Superior na região interessada em ofertar seus cursos na modalidade a distância. Todo o provimento financeiro para a contratação de professores, tutores e demais recursos necessários para o funcionamento dos cursos são fornecidos pelo Governo Federal e gerenciados por essas instituições.

Com a adesão de várias universidades e prefeituras, o programa alcançou todas as regiões do país, levando o Ensino Superior principalmente ao seu interior. É o caso do Estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste, que agrega importantes biomas, como o Pantanal, o cerrado e a Floresta Amazônica. É um estado de grandes extensões, porém com baixa densidade populacional. Afastado dos grandes centros econômicos e industriais, o

ISBN: 978-85-8126-090-7

Mato Grosso vive o desafio de incluir seus habitantes por meio da educação e do desenvolvimento regional. Para isso, precisava de mais professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio.

O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) é uma das instituições de Ensino Superior parceiras da UAB que oferta, desde 2008, dois cursos a distância: Licenciatura em Química e em Tecnologia em Sistemas para Internet. O curso de Tecnologia em Sistemas para Internet está presente em mais de dez municípios, onde estão os polos de apoio presencial UAB/IFMT. Sua proposição foi devido à necessidade de formação de mão de obra tecnológica em informática no interior do estado, reconhecidamente carente desse profissional.

No modelo UAB/IFMT, o curso tem um coordenador de curso, que administra o projeto pedagógico e articula o ensino com os professores-pesquisadores. O coordenador de tutoria assiste tanto ao tutor presencial, que atende aos estudantes no polo de apoio presencial, quanto ao corpo de tutores a distância, que auxiliam os professores-pesquisadores em suas disciplinas.

Dentre os problemas que surgiram da oferta dos cursos na modalidade de Educação a Distância, a alta evasão e o baixo rendimento dos educandos foram os mais acentuados. O curso também enfrenta dificuldades quanto à logística tecnológica: devido à pouca qualidade da infraestrutura da internet na região, o uso de recursos de informação e de comunicação são comprometidos.

O objetivo deste artigo é relatar os resultados referentes à tutoria em um estudo avaliativo realizado como projeto para o Mestrado Profissional em Avaliação[1], no âmbito do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMT. O referido es-

[1] Dissertação disponível em: <http://mestrado.cesgranrio.org.br/mestrado/principal.aspx>. Acesso em: 18 out. 2015.

tudo visava determinar em que medida certos fatores preponderantes da EaD, chamados aqui de critérios pedagógicos, contribuem para o rendimento do estudante. Entre esses fatores, os quais estão diretamente ligados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aos recursos pedagógicos disponíveis no curso, merece atenção o apoio que a tutoria confere ao discente.

2 Critérios pedagógicos da educação a distância

No contexto da Educação a Distância, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) assume indevidamente o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem virtual, por ser o recurso mais evidente dentre os alunos.

Sabe-se, porém, que existem outros fatores que são peculiares à EaD e que influenciam a aprendizagem do estudante. São considerados no estudo avaliativo a motivação, a cooperação, a tutoria, a usabilidade pedagógica do AVA, a avaliação formativa e a autonomia da aprendizagem.

Se for considerado que, na maior parte do tempo, o educando está sozinho na realização de suas atividades, mesmo que conte com o apoio de seus tutores, ele precisa estar motivado para continuar seus estudos. Marques e Rodrigues (2012) afirmam que grandes são as chances de o aprendiz solitário se desmotivar e se evadir. Dessa forma, a evasão está relacionada à falta de motivação por parte do discente. Nokelainen (2006) assevera que a motivação que retém um estudante em um curso a distância depende de aspectos intrínsecos (internos, próprios do aluno e resultantes de seus instintos e desejos) e extrínsecos (relacionados ao ambiente).

Assim, além de ter que lidar com suas próprias razões para permanecer no curso, o estudante pode precisar intensamente do

ISBN: 978-85-8126-090-7

apoio motivacional do tutor, do professor e de seus colegas para não desistir. A motivação é apresentada ao discente no curso quando ele: é inicialmente apresentado às disciplinas, compreendendo seu objetivo e sua importância na profissão para qual o curso forma; desenvolve positivamente diferentes atividades, reforçando sua motivação em prosseguir; é incentivado a buscar mais informações, seja na internet ou em outro meio, a respeito de conteúdos estudados.

Da interação entre os educandos, surge outro fator crucial para o sucesso na Educação a Distância: a cooperação. Pinto (2004) afirma que não se pode menosprezar que a aprendizagem ocorre quando os aprendizes estão em grupo, constituído nas reuniões organizadas pelo tutor presencial no polo, ou quando estão em uma sala de aula virtual, participando de um fórum ou *chat*, ou ainda quando dialogam com o tutor a distância, via *web-conferência*. Ao favorecer a realização de atividades cooperativas, expande-se a capacidade do aprendizado do aluno.

Até este ponto, percebe-se que a motivação e a cooperação que o estudante desenvolve no curso tem ampla relação com a tutoria. Pode-se considerar que o sucesso da trajetória do discente em um curso a distância depende, em grande parte, da tutoria (MARQUES; RODRIGUES, 2012). De acordo com Schneider, Silva e Behar (2013), ao se posicionar como ponte entre o professor e o aprendiz, o tutor torna-se verdadeiro mediador, auxiliando o educador no processo de ensino.

A legislação (BRASIL, 2007) define que o papel do tutor na Educação a Distância é: esclarecer dúvidas por meio de ferramentas de comunicação, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto aos professores. Além dessas atri-

buições, há de se considerar que o educando anseia pela rapidez do retorno de suas necessidades, seja uma dúvida ou mesmo a nota de uma avaliação. Assim, o suporte dado pelo tutor, de forma presencial ou a distância, é fator de retenção de estudantes, em uma modalidade de ensino tradicionalmente marcada por altos índices de evasão (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Considerado um *software* para gerenciar o aprendizado na *web* (SCHLEMMER; SACCOL; GARRIDO, 2007), o AVA reúne características de vários modelos de aprendizagem da Educação a Distância para construir um espaço virtual. Nesse espaço, que é verdadeiramente um espaço mediador, efetiva-se a relação estudante-professor na EaD, com auxílio direto da tutoria. Ainda há de se considerar que a avaliação também é outro fator preponderante em EaD, pois, de acordo com Hoffmann (2011), a avaliação tem o papel de fazer os discentes refletirem sobre o que aprendem e como aprendem, pois fornece elementos para que os professores e tutores revejam o processo de ensino-aprendizagem e possam alterá-lo, sempre que necessário.

Por fim, sobre o estudante da modalidade de EaD, recai a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, que pode ser demonstrada em suas escolhas. Organizar seus horários, realizar as atividades propostas, interagir e até mesmo pedir ajuda são ações que inicialmente dependem da sua escolha. A autonomia é uma qualidade que necessita ser constantemente desenvolvida no discente, estimulada pelo educador e mais efetivamente pelo tutor, devido ao contato mais intenso que o educando tem com ele. Paiva (2006, s.p.) diz que, para o aluno, a autonomia é o "[...] direito/liberdade para fazer suas próprias escolhas e para construir a própria aprendizagem", levando-o a assumir o papel ativo em sua formação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Procedimentos metodológicos

O estudo utilizou a abordagem avaliativa centrada nos consumidores (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) por ter reconhecida aplicação para avaliar atividades educacionais, uma vez que essa abordagem foi concebida para avaliar o alcance de objetivos educacionais nos Estados Unidos, a partir da década de 1960.

A pesquisa procurou responder à seguinte questão avaliativa: Em que medida são aplicados os fundamentos pedagógicos da EaD nas disciplinas do primeiro semestre do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet da UAB/IFMT, tendo em vista favorecer o desempenho dos estudantes?

A partir dos critérios pedagógicos, foi elaborado um quadro, que relaciona os critérios aos devidos itens de um questionário, constituído de 32 itens fechados e 3 itens abertos. Os itens fechados constam de afirmações em que os respondentes indicarão seu grau de concordância em uma escala do tipo Likert, que vai de 1 a 5. O Quadro 1, adiante, mostra as questões relativas à tutoria, à sua posição no questionário e à relação delas com os indicadores que o estudo pretende avaliar.

Quadro 1 – Categoria tutoria e direcionamento das questões

Questões	Item no questionário	Indicadores
O tutor presencial incentivou-me a fazer as atividades desta disciplina.	3	Apreciação do apoio do tutor
Tive o apoio do tutor a distância sempre que tive dificuldades na matéria.	9	
O apoio do tutor a distância ajudou-me a avançar no meu aprendizado.	15	
Recebi retorno rápido das atividades realizadas.	20	Apreciação da rapidez do retorno

Fonte: Elaboração própria (2015).

Embora o apoio da tutoria tenha sido um dos objetivos específicos da avaliação, pretendeu-se diferenciar a atuação dos tutores presencial e a distância. O tutor presencial foi avaliado apenas no item 3, em relação ao reforço da motivação que incute nos estudantes; e o tutor a distância foi avaliado em três itens: quanto ao apoio nas dificuldades (item 9), ao avanço no aprendizado (item 15) e também no *feedback* nas atividades (item 20).

Entre os itens abertos, a questão 34 do questionário indaga: "O que você considera mais importante na ajuda que recebeu do seu tutor presencial?". A aplicação do questionário se deu em quatro polos de apoio presencial (Quadro 2), em que, de acordo com o cronograma do curso, quatro disciplinas estavam em execução naquele período.

Quadro 2 – Cronograma de aplicação do questionário nos polos

Disciplina	Polo	Data da coleta	Nº de presenças previstas	Nº de questionários válidos
Matemática Aplicada	Lucas do Rio Verde	3/5/2014	30	15
Algoritmos	Guarantã do Norte	17/5/2014	30	11
Algoritmos	Juína	17/5/2014	30	24
Algoritmos	Barra do Bugres	17/5/2014	30	17
Fundamentos de *Design* para *Web*	Juína	24/5/2014	30	15
Tecnologia Hipermídia e Multimídia	Lucas do Rio Verde	18/5/2014	30	19
Tecnologia Hipermídia e Multimídia	Barra do Bugres	24/5/2014	30	11
Totais			210	112

Fonte: Elaboração própria (2015).

Na análise dos dados coletados, foi utilizada a estatística descritiva para as questões fechadas. Antes, porém, para checar a confiabilidade dos itens fechados, foi realizada neles o teste Alfa

ISBN: 978-85-8126-090-7

de Cronbach. Para as questões abertas, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

4 Resultados

Para as questões fechadas, ao se analisar a confiabilidade dos itens, obteve-se valor do Alfa de Cronbach igual a 0,722, o que confere ao teor das respostas confiabilidade suficiente.

Utilizou-se uma escala construída a partir do somatório das respostas ao conjunto dos itens da categoria Tutoria para quantificar o apoio do tutor ao estudante. Assim, o menor valor dessa escala é 4, que representa a soma do valor 1 (Não concordo) atribuído aos quatro itens da categoria. Da mesma forma, o valor máximo que pode ser obtido nessa soma é 20, resultado da soma do valor 5 (Concordo totalmente) nos quatro itens da categoria.

Para identificar a intensidade do apoio do tutor, as somas das frequências foram organizadas em três níveis de escala: o primeiro nível compreende valores de soma das frequências entre 4 e 8, é intitulado Pouco apoio; valores de soma entre 9 e 15 conferem Apoio moderado pela tutoria; e para soma entre 16 e 20, considera-se que a tutoria forneceu Muito apoio aos respondentes. Na Tabela 1, podem-se conferir os resultados da intensidade do apoio da tutoria por curso e polo.

Tabela 1 – Intensidade do apoio da tutoria na disciplina nos polos

Disciplina	Polo	Pouco apoio	Apoio moderado	Muito apoio	Total
Tecnologia Hipermídia e Multimídia	Barra do Bugres	1	8	2	11
	Lucas do Rio Verde	2	14	3	19
Algoritmos	Barra do Bugres	1	8	8	17
	Guarantã do Norte	0	10	1	11
	Juína	4	11	9	24
Matemática Aplicada	Lucas do Rio Verde	0	11	4	15

Fundamentos de *Design* para *Web*	Juína	0	5	10	15
				Total de respostas	112

Fonte: Elaboração própria (2015).

De forma global, a intensidade do apoio dos tutores aos estudantes foi moderada (Tabela 1), o que indica que poderia ter sido melhor. Em uma análise mais fina dos resultados e ao considerar que o estudo avaliativo pretendeu diferenciar a atuação dos tutores presencial e a distância, os educandos destacaram positivamente o incentivo nas atividades dado pelo tutor presencial. Por outro lado, o apoio do tutor a distância, nas dificuldades do discente e no avanço do seu aprendizado, foi considerado moderado.

Cabe destacar os resultados para o item 20 (Tabela 2), que trata da rapidez do retorno das atividades realizadas pelos aprendizes por parte do tutor a distância, por se tratar de um tipo de apoio que é muito apreciado na modalidade EaD.

Tabela 2 – Apreciação da rapidez do retorno por parte da tutoria por disciplina (item 20)

Disciplina	Polo	Não concordo	Concordo pouco	Concordo parcialmente	Concordo bastante	Concordo totalmente	Não responderam	Total
Tecnologia Hipermídia e Multimídia	Barra do Bugres	1	0	2	7	1		11
	Lucas do Rio Verde	6	2	5	6	0		19
Algoritmos	Barra do Bugre	0	3	7	3	4		17
	Guarantã do Norte	4	2	4	1	0		11
	Juína	0	2	8	8	6		24

ISBN: 978-85-8126-090-7

Matemática Aplicada	Lucas do Rio Verde	1	2	6	2	3	1	15
Fund. de *Design* para *Web*	Juína	0	0	5	4	6		15
Total de respostas								112

Fonte: Elaboração própria (2015).

De acordo com as respostas dos estudantes na Tabela 2, Matemática Aplicada, Algoritmos (nos polos de Barra do Bugres e Guarantã do Norte) e Tecnologia Hipermídia e Multimídia (no polo de Lucas do Rio Verde), o retorno das atividades realizadas parece não ter sido rápido, fato que pode gerar insatisfação em relação ao apoio que o tutor a distância concede aos seus discentes tutoreados.

Ao analisar a questão 34 do questionário, aberta, a qual indagava o aprendiz sobre o que considera mais importante na ajuda que recebeu do tutor presencial, surgiram as seguintes categorias: qualidade do atendimento, disponibilidade, domínio do assunto, incentivo e motivação. Seguem as considerações a respeito de cada uma destas e as evidências relatadas pelos respondentes.

Qualidade do atendimento: o tutor presencial é o suporte do curso no polo. De acordo com sua disponibilidade acertada com a coordenação de polo, ele permanece disponível em determinados dias e horários para atender às demandas dos estudantes. Essas demandas costumam estar relacionadas a assuntos do curso e das disciplinas. É o membro do curso mais próximo do educando durante a semana, considerando que o suporte presencial do tutor a distância costuma ocorrer aos finais de semana. Assim, os trechos seguintes evidenciam diversos aspectos do atendimento que os tutores presenciais dispensam aos estudantes:

> As informações eram sempre bem claras. (R3).
>
> A paciência em dar explicações. (R68).
>
> O que eu considero importante é a disposição e a compreensão dele sempre que procuro. (R79).
>
> A força de vontade em tirar as dúvidas e fazer o melhor para ajudar. (R96).
>
> A atenção, dedicação, prestatividade. (R102).

Disponibilidade: ao ser procurado, o tutor presencial demonstrou estar receptivo às situações apresentadas pelos aprendizes. Os trechos seguintes mostram que uma das características mais importantes apontadas pelos estudantes foi a disponibilidade em atendê-los:

> Ela é bastante simpática. Sempre que precisamos, ela está disponível para nos auxiliar. (R5).
>
> O tutor foi muito bom, pois, sempre que tivemos dúvidas, ele estava disposto a ajudar. (R33).
>
> Ouvir as dificuldades. (R35).
>
> A atenção e rápido retorno. (R49).
>
> Sempre esteve disposto a ajudar. (R76).
>
> A disposição imediata em atender a todos de forma objetiva. (R98).

Domínio do assunto: o fato de esse aspecto ser indicado revela que o estudante, em alguns casos, confundiu o papel do tutor presencial com o papel do tutor a distância. Na realidade, ao tutor presencial compete prestar auxílio de caráter geral e raramente ele se envolve em explicações de conteúdo específico de determinada disciplina. Porém, os discentes afirmam que o tutor possui domínio da matéria, chegando alguns a afirmar que eles ministram aulas. Observam-se os trechos seguintes:

> Como a disciplina Matemática é a mais complicada de estudar só pela apostila, então o tutor presencial ensinando fica mais claro o conteúdo. (R11).

ISBN: 978-85-8126-090-7

> Conhecimento do conteúdo. (R40).
>
> O mais importante é a forma como a aula é dada, de uma forma clara, objetiva. (R41).
>
> O conhecimento que ele possui na área. (R74).

Em outros casos, o respondente demonstra saber qual a função do tutor presencial: "O tutor presencial incentiva, mas, como não é da área (de informática), não pode fazer muita coisa" (R8).

Incentivo e motivação: um dos papéis mais importantes desempenhado pelo tutor presencial é o incentivo ao estudante, principalmente quando este lhe apresenta dificuldades de ordem pessoal que o impedem de prosseguir o curso. Nesse momento, o tutor deve proporcionar motivação ao aprendiz, para que ele consiga superar os obstáculos e seguir adiante. A seguir, são transcritos trechos que mostram o exercício dessa missão pelo tutor:

> O incentivo para não desistir mediante as dificuldades. (R13).
>
> O incentivo para fazer as tarefas. (R17).
>
> O incentivo com exemplos de pessoas que venceram ou acreditaram que poderiam [vencer]. (R48).
>
> A sua vontade em querer que eu aprendesse a desenvolver [programas de computador]. (R84).
>
> É que, quando estou com dificuldades, ele tenta ajudar. (R87).
>
> A questão motivacional e o rápido retorno nas dúvidas. (R94).

5 Conclusões e recomendações

No tocante à tutoria, o estudo evidenciou que os discentes apreciam o apoio motivacional concedido pelo tutor presencial, mas o mesmo não se aplica ao tutor a distância. Provavelmente,

a demora do *feedback* avaliativo relativo às atividades realizadas contribui para essa visão mais negativa do tutor a distância. Assim, preocupa essa desarmonia, em que o tutor a distância parece não satisfazer as necessidades dos estudantes, restando ao tutor presencial mais atribuições do que lhe são pertinentes, como uma forma compensatória da relação de ambos os tutores com os aprendizes, fato evidenciado por educandos que confundiram os papéis de ambos.

Desse modo, recomenda-se à coordenação de curso: critérios na seleção dos tutores, pois foi apontado que alguns deles podem não ter formação na área afim do curso que tutoram; política permanente de avaliação de desempenho dos tutores, com vistas a identificar a satisfação e a adequação de suas ações; e formação continuada, como forma de agregar melhoria e permitir o desenvolvimento desse importante parceiro da EaD.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2009.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a modalidade semi-presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Resolução/FNDE/CD nº 44, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jan. 2007.

CRONBACH, L. J. *Essentials of psychological testing*. New York: Harper, 1949.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ISBN: 978-85-8126-090-7

MARQUES, E.; RODRIGUES, C. O. A importância do tutor presencial na construção da aprendizagem do aluno no ensino a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife. *Trabalhos apresentados...* Recife, PE: ESUD, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NOKELAINEN, P. An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, [*S.l.*], v. 9, n. 2, p. 178-197, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PINTO, C. S. O trabalho cooperativo e o ensino/aprendizagem a distância. In: SILVA, A. C. (Org.). *Infovias para educação*. Campinas: Alínea, 2004. p. 27-47.

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A. Z.; GARRIDO, S. Um modelo sistêmico de avaliação de softwares para educação a distância como apoio à gestão em EAD. *Revista de Gestão da USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 77-91, jan./mar. 2007.

SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competência dos atores da Educação a Distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 152-173.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. L.; FITZPATRICK, J. R. *Avaliação de programas*: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EAD: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORES DE EAD EM SAÚDE DO NUTEDS/UFC

SOUZA, Walézia Lopes Vasconcelos de
Especialista, Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTED/UFC), supervisora de tutoria. E-mail: walezialopes@gmail.com

OLIVEIRA, Maria Lucijane Gomes de
Mestranda, Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTED/UFC), designer instrucional.
E-mail: lucijane.oliveira@yahoo.com.br

SILVA, Andréa Soares Rocha da
Doutora, Universidade Federal do Ceará, professora adjunta. E-mail: andrea.soares@ufc.br

RESUMO

A Educação a Distância tem sido cada vez mais utilizada como modalidade de ensino na área da Saúde, principalmente em virtude do uso das tecnologias digitais como facilitadoras do processo de ensino -aprendizagem. O presente estudo destaca as práticas avaliativas na perspectiva do tutor da Educação a Distância em Saúde, refletindo sobre o papel desse profissional no processo de planejamento e execução da avaliação na Educação a Distância e identificando desafios por ele enfrentados para garantir a qualidade dos processos avaliativos nessa modalidade de ensino. O contexto do estudo foi o Curso de Formação Continuada para Tutores de Educação a Distância em Saúde realizado pelo Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará, no período de julho a dezembro de 2014. O público-alvo foi constituído pelos 41 tutores participantes da formação, todos em atividade nos cursos de especialização a distância da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde ministrados em parceria com o Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará. A metodologia utilizada consistiu na análise qualitativa da participação dos tutores no fórum de discussão intitulado "Avaliação da Aprendizagem em Ambiente Virtual". As falas dos tutores foram analisadas com o auxílio da ferramenta *Wordle.com*, através da qual foi possível identificar as unidades de conteúdo mais frequentes no diálogo desses pro-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fissionais no referido fórum. Acredita-se que a abordagem desse tema no processo de formação continuada possibilitou a reflexão sobre o papel do tutor no processo de avaliação da aprendizagem em cursos de Educação a Distância e suas repercussões na qualidade e eficácia das avaliações nessa modalidade.

Palavras-chave: Avaliação. Educação a Distância. Educação em Saúde.

ABSTRACT

The use of Distance Learning (DL) has been steadily growing as a teaching method in healthcare education, primarily due to the use of digital technologies as facilitators of the teaching-learning process. This study highlights the evaluative practices from the DL health tutor's perspective, reflecting on the role of this professional in the planning and execution process of the DL evaluation and identifying the challenges they face to ensure the quality of evaluation processes in this type of education. The context of the study was the Continuing Education Course for DL Health Tutors carried out by the Health Technology and Distance Learning Center at the Federal University of Ceará (Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará – NUTEDS/UFC) from July to December of 2014. The target audience was composed of the 41 participants of the Continuing Education Course, all active in DL specialized courses at the SUS Open University (Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – UNA-SUS). This course was taught in partnership with NUTEDS/UFC. The methodology used was composed of the qualitative analysis of the participation of the tutors in the discussion forum entitled "Evaluation of Learning in a Virtual Environment". The speeches of the tutors were analyzed with the help of a tool called Wordle.com, through which it was possible to identify the most frequent content units in the dialogues of the people at that forum. It is believed that the approach to this subject in the continuing education process enabled the reflection on the tutor's role in the evaluation of DL education courses and their impact on the quality and effectiveness of evaluations in this modality.

Key-words: Assessment. Distance learning. Health education.

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem, assim como ocorre no ensino tradicional, também constitui um desafio para aqueles que atuam na Educação a Distância (EaD). Uma aprendizagem significativa nessa modalidade pressupõe o desenvolvimento e a aplicação de atividades didático-avaliativas bem elaboradas, consistentes com os conteúdos ministrados. Todavia, nem sempre aqueles que atuam como especialistas na elaboração e como docentes na aplicação dessas atividades avaliativas sentem-se devidamente preparados para isto.

O processo avaliativo na EaD presume a utilização de metodologias diferenciadas de ensino e de aprendizagem, haja vista as especificidades existentes nessa modalidade. A pergunta central que norteia esta pesquisa é: Quais práticas avaliativas contribuem para a qualidade da avaliação da aprendizagem? O objetivo deste estudo é analisar as práticas avaliativas utilizadas em cursos a distância, na perspectiva do tutor da EaD em Saúde. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: (a) contextualizar a EaD em Saúde; (b) investigar, na perspectiva dos tutores, o conceito de avaliação; (c) refletir sobre o papel do tutor no processo de planejamento e execução da avaliação na EaD; e (d) identificar os desafios enfrentados para a realização de uma avaliação de qualidade na EaD.

A metodologia consiste numa análise qualitativa do discurso dos tutores virtuais do Curso de Formação Continuada para Tutores de EaD em Saúde do Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTEDS/UFC), com a finalidade de verificar a percepção destes quanto à prática avaliativa na EaD.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Avaliação da aprendizagem na EaD em saúde

A EaD tem sido cada vez mais utilizada como modalidade de ensino na área da Saúde, principalmente em virtude do uso de tecnologias digitais que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando limites de tempo e espaço, ampliando a oferta de vagas sem detrimento da qualidade, possibilitando, assim, a democratização do saber. Oliveira (2007) corrobora que a EaD tem se tornado uma modalidade viável para a educação permanente dos profissionais da Saúde, tendo em vista que estes vivenciam dificuldades de acesso à formação devido à rotina frenética de trabalho.

Segundo Cortelazzo (2009, p. 141), "[...] os tutores precisam ter formação continuada para que possam resolver questões pedagógicas e acadêmicas referentes a cada curso conforme elas vão se modificando". Desse modo, a qualidade de cursos de EaD em Saúde também está atrelada à capacitação dos tutores que neles atuam, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos e ao processo de avaliação da aprendizagem.

A avaliação do ensino e da aprendizagem é mais um desafio para a formação docente, haja vista que os resultados terão consequências tanto para os docentes como para os discentes. Para Sant'anna (1995), a avaliação é um processo que permite identificar, aferir, investigar e analisar as mudanças comportamentais do aluno, do educador e da instituição. Além disso, precisa ser um processo contínuo, capaz de diagnosticar as falhas e os acertos durante o processo de aprendizagem.

Ademais, conforme Oliveira (2007), é preciso repensar a prática avaliativa na EaD, dando novo significado e ultrapassando os limites delimitados pela lógica da avaliação tradicional. A autora complementa que a ressignificação desse processo implica em modificações nas formas de se pensar a própria EaD *on-li-*

ne, inclusive nos aspectos que envolvam a prática avaliativa. Semelhantemente, Silva (2013) adverte que não devemos submeter o aprendiz a distância às mesmas falhas avaliativas cometidas no processo de ensino-aprendizagem presencial.

A avaliação da aprendizagem, como atividade processual, quer no contexto do ensino presencial ou a distância, pode ser realizada em momentos diversos e ter finalidades diferentes. Assim, alguns teóricos, como Luckesi (2011), Sant'anna (1995) e Scriven (1981), classificam a avaliação em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, diferenciando-as de acordo com os objetivos propostos e o momento em que são realizadas.

Para Sant'anna (1995), a avaliação diagnóstica consiste numa sondagem e retrospecção, verificando os conhecimentos preliminares do aluno acerca de um determinado conteúdo, permitindo, caso necessário, a reelaboração do planejamento pedagógico para a abordagem do conteúdo. Nesse tipo de avaliação, o objetivo é identificar o nível de domínio do educando sobre o conteúdo a ser estudado, além de revelar e valorizar suas experiências, vivências e descobertas, revelando eventuais lacunas de conhecimento, de forma a permitir avanços significativos na construção de sua aprendizagem.

Scriven (1981) postula que a avaliação formativa permite aprimorar o planejamento e o currículo do curso, a partir do acompanhamento do desempenho do discente ao longo do processo educativo. Esse tipo de avaliação possibilita a emissão de um juízo de valor também sobre a própria ação docente, através do julgamento das práticas avaliativas realizadas por esses profissionais, permitindo o realinhamento de condutas docentes e de estratégias didáticas.

A avaliação somativa, por sua vez, visa à classificação do aluno de acordo com seus níveis de aproveitamento. Luckesi

ISBN: 978-85-8126-090-7

(2011) reforça que, muitas vezes, utiliza-se apenas uma verificação pontual, e não uma avaliação da aprendizagem (como processo global). Nesse caso, a verificação é finalizada após a aplicação do instrumento e a obtenção de um resultado, ao passo que, numa avaliação global ideal, mais justa, dever-se-ia ir além, buscando oferecer um retorno, um *feedback* e uma tomada de decisão a partir dos resultados obtidos.

Contudo, pode-se perceber que os três tipos de avaliação se complementam, pois a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa contribuem para a elaboração e até mesmo para os resultados de uma avaliação somativa. A primeira identifica as dificuldades e as habilidades dos estudantes antes de iniciar os estudos sobre determinado conteúdo; a segunda visa identificar se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados pelos alunos; e a terceira classifica-os conforme o nível de desempenho atingido.

Uma compreensão adequada dos tipos de avaliação da aprendizagem permite ao docente melhor selecionar, elaborar e aplicar estratégias didático-avaliativas. Considerando que essa compreensão pelo tutor na EaD é igualmente importante para que a avaliação realizada, de fato, promova uma aprendizagem significativa, desenvolveu-se o estudo em questão.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo objetiva analisar as práticas avaliativas na perspectiva dos participantes do Curso de Formação Continuada para Tutores de EaD em Saúde do Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTEDS/UFC).

O referido curso foi realizado no período de julho a dezembro de 2014. O público-alvo foi o grupo de 41 tutores que

atuou nos cursos de especialização a distância, dos quais 83% (34) eram mulheres e 17% (7) homens. Quanto à área de formação, quase todos os tutores possuíam graduação na área de Saúde, sendo: 51% (21) enfermeiros, 20% (8) fisioterapeutas, 15% (6) psicólogos; 10% (4) odontólogos e apenas 5% (2) eram assistentes sociais. As atividades do curso eram realizadas de forma presencial e virtual, respectivamente no NUTEDS/UFC e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*.

As atividades virtuais ocorreram através da participação em fóruns de discussões. Os fóruns discutiam temáticas abordadas nos encontros presenciais, partindo sempre da(s) questão(ões) norteadora(as) e/ou exibição de vídeo, leitura de texto indicado, buscando contextualizar a temática, bem como a discussão. As temáticas foram definidas a partir da avaliação do desempenho tutorial pela gestão de tutorias e da demanda levantada pelos próprios tutores em atuação. Foram contemplados temas como: Organização pessoal e seus impactos na atuação tutorial; *Netiqueta* e qualidade do *feedback* aos discentes; Relações interpessoais entre tutor e aluno: importância e limites; Princípios da Andragogia e da tutoria em Saúde. Para objeto de análise desta pesquisa, serão coletados apenas os dados do fórum intitulado "Avaliação em Ambiente Virtual", por ser o tópico que trata especificamente sobre o foco principal deste trabalho.

O estudo foi apoiado em pesquisa bibliográfica e utilizou autores que contextualizaram a avaliação na EaD (LUCKESI, 2011; SANT'ANNA, 1995; SCRIVEN, 1981). A pesquisa tem como característica o levantamento qualitativo. Conforme Gil (2010, p. 133), essa análise é definida como uma "[...] sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório".

ISBN: 978-85-8126-090-7

A coleta de dados foi realizada no fórum, no qual os tutores foram questionados sobre práticas avaliativas em EaD. Considerou-se também os resultados obtidos em nuvens de palavras através do sistema *Cloudswords*, no qual é possível representar as palavras mais frequentes registradas no referido fórum. As imagens formadas através desse sistema possibilitam uma melhor visualização das principais palavras citadas, visto que aparecem em tamanho maior que as demais, ou seja, em destaque. A título de apreciação, os dados coletados foram agrupados em três categorias, as quais foram organizadas de acordo com as questões norteadoras suscitadas, sendo elas, respectivamente: o conceito de avaliação na perspectiva dos tutores; o papel do tutor no processo de planejamento e execução da avaliação na EaD e os desafios enfrentados para a realização de uma avaliação de qualidade na EaD.

Para verificar os resultados deste estudo, foi utilizado o método de análise de conteúdo, ferramenta para a avaliação qualitativa no campo da Saúde, constituída, conforme Campos (2004), de um conjunto de técnicas para a análise de dados qualitativos.

4 Apresentação e análise dos resultados

A seguir serão expostos os resultados obtidos, bem como as reflexões, com o objetivo de apresentar a percepção dos tutores acerca das questões norteadoras supracitadas.

Figura 1 – O conceito de avaliação na perspectiva dos tutores

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

As unidades de conteúdo destacadas nas falas dos tutores revelaram que seu conceito de avaliação envolve, principalmente, os seguintes termos: avaliação, processo, ensino-aprendizagem, aluno, conhecimento, contínua e atividade. Dentre as respostas dos participantes, destacam-se:

> A avaliação é uma etapa importante e necessária nesse processo de ensino-aprendizagem, é através dela que poderemos indicar qualitativa e quantitativamente o desempenho do aluno, mas também permite fazermos uma reflexão e autocrítica da nossa própria atuação como educadores. (TUTOR A).
>
> A avaliação, por ser em si mesma uma ação de análise e de muito senso de observação e sensibilidade, para apurar as especificidades dos alunos na sua forma de aprender, torna-se um processo contínuo. É uma construção de caminhada coletiva onde todos têm responsabilidades nesse resultado. (TUTOR B).
>
> Acredito que pela prática podemos chamar esse processo de gestão da aprendizagem e a avaliação como sendo uma ferramenta de checagem e verificação do grau de alcance pelo aluno, levando-se em conta os aspectos pessoais e

ISBN: 978-85-8126-090-7

> contextuais, ou seja, fazemos muito mais do que avaliar, gerenciamos formas de facilitar o caminho do aprendizado do aluno, desenvolvendo formas de como colaborar para esse objetivo. (TUTOR C).
>
> Avaliação [...] não se resume às provas e trabalhos aplicados para uma nota. (TUTOR D).
>
> Acredito que o processo avaliativo é extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem. As avaliações virtuais são de extrema importância para gerar o vínculo entre os participantes e as trocas de ideias, o que fortalece e estimula a busca por informação e novos conhecimentos. (TUTOR E).

Percebe-se que, na opinião dos tutores, a avaliação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a promoção da reflexão e da autocrítica através da ação de análise. A avaliação deve ser vista como ferramenta de transformação, e não como algo mecânico, por isso a importância de ser processual e contínua. Ademais, a partir dela, podem ser delineados os caminhos adequados que possibilitarão a aprendizagem dos alunos.

Conforme Luckesi (2000), avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela. Cortelazzo (2009) complementa que a avaliação se desenvolve a partir de uma abordagem processual e formativa, redirecionando, quando necessário, todo o processo avaliativo.

Nessa perspectiva, o ato de avaliar é diferente do ato de verificar. Para Luckesi (2011), a avaliação é vista como mecanismo que intervém na ação. Desse modo, é preciso que esteja coerente com o processo de ensino-aprendizagem, que seja um modelo pedagógico centrado na aprendizagem do educando e

que busque a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Figura 2 – O papel do tutor no planejamento e na execução da avaliação na EaD

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quando questionados sobre o papel do tutor no processo de planejamento e na execução da avaliação na modalidade EaD, foi identificada uma diversidade de atribuições e competências necessárias, dentre as quais as palavras-chave mais citadas, conforme a figura anterior, foram: avaliação, processo, tutor, aprendizagem, cursistas e atividade.

Entre as principais respostas, destacam-se:

> O tutor deve dedicar-se constantemente à avaliação, ela deve ser a cada fórum, a cada interação com o cursista, a cada troca de mensagens. Muitas vezes, avaliar somente uma atividade pontual é difícil, precisamos avaliar de forma propositiva e construtiva. (TUTOR F).

> O tutor se encaixa em todo o processo de planejamento e de execução do processo de avaliação contínua. Nesse contexto, o *feedback* realizado com o aluno é primordial.

ISBN: 978-85-8126-090-7

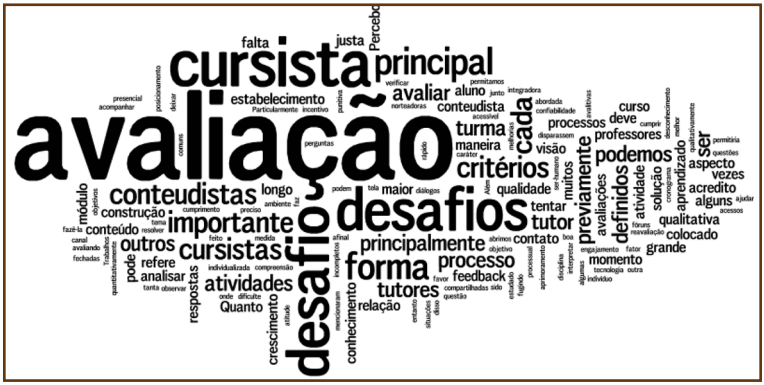
> E a avaliação estará presente em todo o tempo de tutoria, tendo como principal desafio a motivação do cursista com o processo de avaliação contínua. (TUTOR G).
>
> Estimular os cursistas à reflexão que os eleve à condição de transformadores da sua prática, para que sejam multiplicadores do conhecimento para a equipe na qual estão inseridos e que valorizem também o conhecimento prévio dos usuários, respeitando-os como cidadãos. (TUTOR H).
>
> Considero importante atentar, como também já foi dito, para os seguintes aspectos: os objetivos de aprendizagem, o enunciado da tarefa, o material didático, a evolução individual do aluno (e, aqui, desde dimensões quantitativas, como a frequência de acessos ao AVA, até quesitos qualitativos, como o desenvolvimento das ideias). Aposto muito nos *feedbacks*, na correção das tarefas; percebo que eles contribuem para uma relação mais próxima com os alunos e para a evolução deles. (TUTOR I).

As falas dos tutores, portanto, reforçam a ideia de que o tutor faz parte de todo o processo avaliativo. Tem o papel de motivar os cursistas, levá-los a refletirem sobre suas aprendizagens e práticas, com o intuito de promover mudanças nos paradigmas existentes. Além disso, o tutor deve estar atento aos objetivos da aprendizagem, ao acompanhamento individual de cada aluno, percebendo sua evolução. Os tutores dão ênfase à importância de oferecer *feedbacks* aos aprendizes sobre as tarefas por eles realizadas, visando promover sua aprendizagem. Para Cortelazzo (2009, p. 141), "[...] a ação do tutor não implica um movimento unidirecional, mas uma interação social comunicativa intencional que só acontece com efetividade e eficácia se houver a participação de todos os envolvidos".

Nas falas supracitadas, também foi destacada a importância do planejamento, possibilitando a organização prévia do que será trabalhado, bem como uma adequação das estratégias metodológicas com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

De acordo com Luckesi (2011), o ato de planejar é uma atividade intencional, pela qual se estabelece meios para a obtenção de determinados objetivos. Quanto a isto, porém, é pertinente esclarecer que o planejamento das avaliações (no sentido de elaboração das estratégias e dos instrumentos avaliativos) na EaD convém ao professor conteudista (o especialista no conteúdo), e não ao tutor. Todavia, como a este compete o acompanhamento efetivo, a correção das atividades didático-avaliativas e o *feedback* aos alunos, é fundamental que conheça em detalhes todo o planejamento das avaliações, sobretudo os objetivos de aprendizagem, os enunciados propostos e os critérios que deverá aplicar na correção das avaliações.

Figura 3 – Desafios enfrentados para a realização de uma avaliação de qualidade na EaD



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No que se refere aos desafios enfrentados para a realização de uma avaliação de qualidade na EaD, os respondentes identificaram diferentes dificuldades, com ênfase nos seguintes termos: avaliação, cursista, conteudistas, critérios, forma, qualidade,

ISBN: 978-85-8126-090-7

processo e atividade. Os desafios relacionados aos termos destacados são os seguintes:

> Avaliar quantitativamente e qualitativamente. E aí não podemos deixar de falar do *feedback* ao cursista, o qual também se refere a um tipo de avaliação; é o momento onde você pode sugerir um melhor modo de fazer. (TUTOR J).
>
> No que se refere aos desafios do avaliar, ainda que os critérios sejam previamente definidos, é preciso analisar as particularidades de cada um e acompanhar o crescimento. (TUTOR K).
>
> O tutor deve tentar superar essa visão fragmentada das ferramentas de avaliação, de forma que analisar o aluno requer, entre outros aspectos, uma visão integradora do processo avaliativo. Particularmente, vejo e sou totalmente a favor de que o aluno seja avaliado na sua plenitude, fugindo do caráter excludente na avaliação quantitativa. (TUTOR L).
>
> Percebo que para nós, tutores, é importante conhecermos os objetivos principais de cada módulo (como tem sido feito). Mas acredito que seria muito importante, para mantermos um padrão de qualidade na avaliação, a elaboração de parâmetros comuns de avaliação, para que não haja tanta discrepância entre as avaliações por cada tutor. (TUTOR M).
>
> Os desafios são muitos e mudam de acordo com a característica da turma e do curso. Trabalhos entregues incompletos, em último momento, plágios. Mas acho que o *feedback* rápido, atitude motivadora, conhecimento do conteúdo, incentivo a cumprir os prazos e coerência nas ações podem ajudar na qualidade da avaliação. (TUTOR N).
>
> Quanto aos desafios, é importante não agirmos de forma punitiva, mas de forma construtiva, de forma que permitamos que o cursista veja na avaliação novas possibilidades de construção e aprimoramento do conhecimento. (TUTOR O).

Verifica-se que, para os tutores, os principais desafios são: avaliar qualitativa e quantitativamente, dar *feedback* aos alunos,

ter uma visão integrada do processo avaliativo, conhecer os principais objetivos dos conteúdos dos módulos, elaborar critérios em comum e avaliar de forma construtiva, evitando uma postura punitiva.

O que se percebe é uma dualidade de perspectivas quanto à operacionalidade da avaliação. Avaliação quantitativa ou qualitativa? Conforme Santos (2014), na educação *on-line*, os instrumentos mais utilizados na avaliação quantitativa são as provas, isto é, testes pontuais que permitem o uso de escalas de medidas para a obtenção de notas. Já na avaliação qualitativa, mais comum em processos de avaliação contínua, os parâmetros quase sempre são subjetivos. Em função disso, para Silva (2013), na EaD, torna-se muito importante a utilização de instrumentos ricos, que valorizem a interação social, que estimulem à pesquisa e que desafiem os aprendizes a construir sua própria trajetória de aprendizagem.

No que diz respeito ao *feedback*, a possibilidade de apresentar ao aluno devolutivas concretas sobre o seu desempenho dá a este a oportunidade de (re)conhecer suas dificuldades, promovendo o aprimoramento de suas habilidades pessoais e o seu aprendizado.

Quanto a evitar um caráter punitivo na avaliação, isso, de fato, constitui um desafio, uma vez que, via de regra, a partir dos resultados obtidos na avaliação, faz-se necessário um posicionamento do docente e o registro de uma nota. Ora, como esclarece Luckesi (2011, p. 80-81), "[...] a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de decisão a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo". Nesse momento, o desafio do tutor está em oferecer um *feedback* de qualidade, evitando desenvolver uma ação avaliativa fundada apenas em um caráter de

ISBN: 978-85-8126-090-7

prêmio ou punição ao desempenho do seu educando. Isso requer do tutor que busque formação adequada a fim de que possua habilidade para traçar estratégias de melhoria em sua própria atuação, no desempenho de seus alunos e nos próprios processos avaliativos que desenvolve na EaD.

5 Considerações finais

Pode-se constatar que a avaliação da aprendizagem discente, quer seja na educação presencial, quer seja na educação a distância, requer planejamento, estabelecimento de metas, estratégias para o alcance dos objetivos educacionais propostos e, principalmente, reflexão acerca dos papéis do professor/tutor e, muitas vezes, mudanças de paradigmas. Desse modo, para avaliar com qualidade, faz-se imprescindível que a prática pedagógica seja dinâmica e eficaz. No caso da EaD, o tutor deve vislumbrar na ação pedagógica a possibilidade de transformar, mediar e melhorar a aprendizagem do aluno durante a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nele atua de forma direta. O acompanhamento também deve ser frequente e contínuo, precisa valorizar as trocas ocorridas diariamente através das ferramentas utilizadas no AVA, quer seja em fóruns, *chats*, mensagens, etc., ou seja, a avaliação deve propiciar a construção do conhecimento de maneira diária e efetiva.

Como visto, o exercício da tutoria na EaD traz oportunidades e desafios para tutores e estudantes, no sentido de tentar evitar simplesmente reproduzir, com o uso das tecnologias digitais e de metodologias tradicionais de ensino, bem como de estratégias avaliativas realizadas no ensino presencial. Nesse caso, o presente estudo destacou as práticas avaliativas na perspectiva do tutor da EaD em Saúde, trazendo a lume reflexões sobre o pa-

pel desse profissional no processo de planejamento e de execução da avaliação na EaD, além de identificar os desafios enfrentados na busca pela qualidade dos processos avaliativos nessa modalidade de ensino.

Considera-se que, no caso do Curso de Formação Continuada para Tutores de EaD em Saúde, a abordagem da temática em questão possibilitou aos participantes um maior conhecimento sobre os fundamentos da avaliação da aprendizagem na Educação a Distância, bem como uma oportunidade ímpar de reflexão sobre o seu papel para a qualidade e para a eficácia das avaliações realizadas nessa modalidade de ensino.

Referências

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde, *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: Ibpex, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 1-12, fev./abr. 2000.

OLIVEIRA, Marluce Alves Nunes. Educação a Distância como estratégia para a educação permanente em Saúde: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 5, p. 585-589, set./out. 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, out./dez. 2012.

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

SANTOS, Neide. Desafios da web: como avaliar alunos *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação* online. São Paulo: Loyola, 2014. p. 245-265.

SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus*. Inverness: Edge, 1981.

SILVA, Andréa Soares Rocha da. Avaliação da aprendizagem na EaD online: do planejamento à execução. In: LEITE, Raimundo Hélio; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros (Org.). *Avaliação educacional*: veredas. Fortaleza: UFC, 2013. p. 25-38.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO PRATICADA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SILVA, Eliane Loschi
Mestranda no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA); pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena. E-mail: eliane.loschi@ifsudestemg.edu.br

ANTUNES, Vivian Mello
Especialista em Desenvolvimento Humano; técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena. E-mail: vivian.antunes@ifsudestemg.edu.br

RESUMO

O artigo procura apresentar brevemente a trajetória histórica da formação de professores, destacando a pouca presença da capacitação para atuar na Educação a Distância e na criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Posteriormente são discutidas as expectativas em relação ao fazer pedagógico e às características de participação dos discentes nesse tipo de educação, visando refletir sobre os instrumentos e práticas avaliativas que podem ser utilizados na Educação a Distância, com a consequente análise de seus resultados. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, recorrendo-se a autores da área da educação, como Luckesi, Hoffmann, Freire, Vallin, Coscarelli, dentre outros.

Palavras-chave: Formação docente. Ambiente virtual de aprendizagem. Avaliação formativa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The article seeks briefly present the historical trajectory teacher education highlighting the little presence of training to function in distance education and the creation of virtual learning environments. Later are discussed expectations for the pedagogical practice and the students participation features in this type of education in order to reflect on the tools and assessment practices that can be used in distance education, with the consequent analysis of its results. The methodology used will be the literature review, using the authors theme evaluation as Luckesi and Hoffmann and also for education issues as Freire, Vallin, Coscarelli, among others.

Key-words: Teacher training. Virtual learning environment. Formative assessment.

1 Introdução

Trabalhamos como coordenadoras pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Barbacena, que é conhecido regionalmente como polo educacional. A história desse *campus* teve início com a criação do Aprendizado Agrícola, por meio do Decreto nº 8.358, de 9 de novembro de 1910. Constituiu o primeiro passo para a instalação do ensino agrícola no país; suas atividades foram iniciadas em 1913.

Ao longo dos anos, teve seu nome, subordinação e cursos muitas vezes modificados. Atualmente, como Instituto Federal, oferece vagas para a Educação Básica, através da Educação Profissional de Nível Médio, e para a Educação Superior, graduação e pós-graduação, de forma presencial. Também oferece cursos técnicos através de programas de Educação a Distância (EaD). Dessa forma, procura acompanhar as mudanças de cenários educacionais e atender às demandas da comunidade local e regional. O ensino agrícola oferecido na instituição foi pioneiro no país e continua presente nos dias de hoje através dos cursos de Agropecuária e Agronomia. O ensino técnico presencial em Agropecuária ainda é o principal curso oferecido na forma integrada, com ingresso de 80 alunos por ano, o qual também é oferecido a distância desde 2010. Dessa forma, com uma longa tradição no ensino presencial, como formar um técnico através da EaD? O curso presencial seria simplesmente "transportado" para a plataforma virtual? Como seriam as avaliações, quais as possibilidades avaliativas para o educando?

Este artigo surge da necessidade de discutir com os docentes que atuam em cursos presenciais e a distância sobre as características específicas de cada forma de oferta, destacando

ISBN: 978-85-8126-090-7

o processo avaliativo. No caso de nosso instituto, as avaliações da EaD devem ser enviadas à época da montagem da sala no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), antes mesmo do início das aulas na plataforma virtual, o que enxergamos como um grande impasse administrativo a ser resolvido.

Serão apresentadas considerações relacionadas à formação de professores, recursos pedagógicos e avaliação, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica. Darão aporte teórico a este artigo autores como Coscarelli, Freire, Gatti, Hoffmann, Luckesi, Martins, Pereira, Vallin, dentre outros.

2 A formação docente: o passado e o futuro – o presencial e a distância

2.1 A equipe da EaD

É preciso que se faça, antes de avançarmos para assuntos mais específicos, uma conceituação dos envolvidos nesse processo educativo. No documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007), destaca-se a equipe multidisciplinar que será necessária: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Essa equipe multidisciplinar terá funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância. Em nosso artigo, chamaremos de docente de disciplina o/a professor/a responsável pela confecção do material didático, das atividades e das avaliações aquele que desenvolve a sala virtual no AVA de uma disciplina específica.

Outra peça chave seria o/a tutor/a a distância, que atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto aos educandos geograficamente distantes e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial.

> A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2007, p. 21).

Já o/a tutor/a presencial atende aos estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Esse profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, os materiais didáticos e os conteúdos específicos sob sua responsabilidade:

> [...] a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (BRASIL, 2007, p. 21).

Completando a equipe, o corpo técnico-administrativo tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos nos polos de apoio presencial, com funções administrativas e tecnológicas.

Gostaríamos de ressaltar que o processo pedagógico é feito por docentes, independentemente de serem tutores/as ou professores/as de disciplina, pois entendemos que não há hierarquia entre eles, apenas delimitação das funções e responsabilidades na EaD.

Trazendo para a realidade de nosso Instituto Federal, apenas para os/as tutores/as a distância e presenciais é feito processo

ISBN: 978-85-8126-090-7

seletivo por meio de edital público, com critérios que são transparentes e que podem ser questionados. A formação acadêmica mínima para o/a tutor/a presencial é Ensino Médio; para o/a tutor/a a distância, exige-se graduação em área específica, de acordo com o curso em que vai trabalhar. Nos editais, há a exigência de pelo menos um ano de experiência de magistério comprovado por meio de documentos para as tutorias. Os/as docentes de disciplina são indicados de acordo com sua formação e, em nosso caso, não necessariamente os envolvidos nessa modalidade precisam ter algum curso específico em EaD. Esses/as tutores/as ficam em contato direto com os alunos.

2.2 A formação geral dos docentes

Os pensadores da Grécia Antiga, da Idade Média e mesmo da Era Moderna já se ocupavam de acompanhar não só a evolução do conhecimento como também da formação dos professores. Ser professor nem sempre foi uma profissão com formação específica: até o século XVII, era considerado vocação, depois, no século XX, era ofício e, na atualidade, nomeia-se como uma profissão. A dificuldade em se compreender a docência como uma profissão deve-se à indevida importância dada ao conhecimento e à educação.

Historicamente a docência se confunde com o conhecimento: onde houver quem se interesse por conhecer, aprender, terá quem se interesse por ensinar. Segundo São Tomás de Aquino, filósofo do século XII, "[...] o ensino envolve simultaneamente duas matérias, o conteúdo a ser ensinado e alguém que quer ensinar" (MARTINS; PEREIRA, 2014, p. 90). Freire (2013) diria que não há docência sem discência. Mas antes, outro filósofo cristão, Santo Agostinho, no século V, diz que as palavras

do professor não ensinam, mas apenas incitam a aprendizagem. E continua que o professor não pode se reduzir a mero animador, incitador da atividade intelectual do aluno (MARTINS; PEREIRA, 2014).

Diante de questões tão distantes cronologicamente, porém ainda atuais, como seria a realidade atual da educação e da formação de professores? A formação dos docentes atualmente contempla as novas possibilidades de ambientes para o processo educativo, como a EaD? Qual seria a formação acadêmica para a tutoria a distância e presencial?

Pensar na EaD como um diferencial seria ideal, se não fosse a realidade praticada em muitas instituições que oferecem esse tipo de educação. Algumas vezes, os cursos presenciais são "transportados" para os AVA, sem se ter a dimensão do educando ou mesmo da educação que se deseja alcançar. Segundo Coscarelli (2006), o ensino meramente transmissivo, às custas de um foco na aprendizagem mediada pelo educador e suas escolhas de recursos educacionais, continua a oferecer aos discentes o acúmulo de informações, sem a necessária dimensão formativa que deve ser parte do processo educativo integral do aluno, numa articulação entre o cognitivo, o afetivo e o social. Esse ensino meramente transmissivo, com o professor sendo o foco do saber e os educandos sendo apenas "recebedores", foi conceituado por Paulo Freire (1987) como ensino bancário. Não apenas o conteúdo e a forma de transmiti-lo, mas também outros pontos, como a avaliação, são simplesmente replicados na EaD, prescindindo-se de uma reflexão sobre os estudantes, a respeito de como essa avaliação pode auxiliá-los em sua formação.

Quanto à formação geral dos docentes, os cursos de licenciatura são considerados como formação inicial e sofreram algumas modificações nas últimas décadas, tornando-se, inclu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sive, mais compactos. Bernardete Gatti, em seu artigo intitulado "Formação de professores no Brasil: características e problemas", de 2010, leva-nos a entender que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação.

> As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

A mesma autora coordenou em 2009 um amplo estudo a respeito da formação inicial e continuada e da carreira dos professores no Brasil, com o intuito de oferecer às instâncias da administração pública e educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações para servirem de subsídios para uma efetiva valorização dos docentes (GATTI; BARRETO, 2009). Tal estudo foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e apoiado pelo Ministério da Educação (MEC).

O trabalho demonstra, dentre diversos tópicos, o resultado de análises sobre matrizes curriculares e pode-se inferir que, nas licenciaturas analisadas (Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa), não há menção, como disciplina obrigatória ou optativa, sobre a EaD. Como exemplo, nos cursos de Pedagogia analisados, imagina-se que a EaD possa ser trabalhada/mencionada em conteúdos de tecnologia ou mesmo de conhecimentos relativos à formação profissional específica, que fornecem instrumental para a atuação do professor com saberes

relacionados à tecnologia, como Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.

Mas onde seriam formados os docentes para atuar nessa modalidade de ensino? Belloni (2006, p. 79) nos diz que:

> Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EAD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado.

Complementando a citação anterior, Perrenoud (1993, p. 140) diz que "[...] ser professor hoje em dia significa saber exercer a profissão em condições muito diversas, utilizando uma pedagogia diferenciada, exigindo diferentes níveis de competências para alunos de diferentes capitais escolares". Dessa forma, nossas licenciaturas não estariam, infelizmente, preparando o docente para atuar em diversas modalidades, não atingindo, pois, a EaD, que é o foco de nosso artigo.

A capacitação continuada ou em serviço dos profissionais da educação é prevista na Lei 9.394/1996, também conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação. Em seu artigo 61, a LDB dispõe que:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...].

Cursar graduação (aos que não são licenciados) e pós-graduações (especialização, mestrado e doutorado) é cada vez mais

ISBN: 978-85-8126-090-7

necessário, visto a importância de os educadores se formarem e se aperfeiçoarem. Mas, na realidade docente brasileira, a capacitação em serviço é, muitas vezes, limitada, pois os professores trabalham em mais de uma instituição ou têm mais de um cargo para que a remuneração lhes seja suficiente, como afirmam Gatti, Barretto e André (2011, p. 149): "Vários estudos interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar mais um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino".

Especificamente quanto à formação de professores para a EaD, Gatti e Barretto (2009, p. 99) destacam que, na formação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2007, o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), estabeleceu:

> Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, que devem pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade que a qualificação e atribuições do corpo de docentes e tutores e técnico-administrativo, assim como especial importância é conferida aos pólos de apoio presencial, com a descrição das estruturas essenciais que devem possuir, a previsão de manutenção das instalações e equipamentos, e o seu dimensionamento adequado ao número de alunos a serem atendidos.

Outro ponto de destaque é a ênfase dada à integração de EaD aos demais processos da instituição, não se tratando de um curso à parte, para que o estudante reúna condições de aprendizagem e suporte equivalentes aos oferecidos pelos cursos presenciais (GATTI; BARRETTO, 2009). Por se tratar da UAB, tais referenciais se desenvolvem para o Ensino Superior. Mas como garantir essa formação aos docentes da EaD dos cursos técnicos?

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi uma das metas do Governo Federal, em meados dos anos

2000, e foi incluída na política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a qual foi efetivada por meio de investimentos na expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e do número de alunos. Acrescente-se a essa oferta as vagas proporcionadas pelo programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), por meio da modalidade a distância, democratizando o acesso ao ensino técnico público, levando cursos técnicos de nível médio às regiões distantes e à periferia das grandes cidades (BRASIL, 2008). Dentre os novos desafios da EPT, estavam:

> [...] prover os meios e ferramentas para que o professor incorporasse a sua prática pedagógica, presencial e a distância, as tecnologias digitais interativas e passasse a desenvolver e a utilizar materiais didáticos ricos, de modo a promover a mediação da aprendizagem, utilizando diversos meios digitais. (BRASIL, 2008, p. 120).

Porém, o que constatamos é que na atualidade ainda não há amplo oferecimento de cursos específicos para atuação em EaD e também de exigência nos editais dessa formação específica. Os docentes participam dos editais ou são convidados para atuar em cursos a distância, sendo instruídos internamente para exercerem a função.

3 O fazer pedagógico e a avaliação na ead

No ensino presencial, por sua característica fundamental, o docente está em contato com os alunos em sala de aula, diferente da EaD. Quem está, na maioria das vezes, em contato com os educandos são os/as tutores/as a distância, que auxiliam nas atividades, tiram dúvidas e fazem a ligação entre o/a aluno/a e o docente da disciplina no ambiente virtual. Almeida (2003, p. 329) afirma que na EaD pode-se "[...] usar uma tecnologia tanto

ISBN: 978-85-8126-090-7

na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas". E também que:

> Nessa abordagem de educação a distância, conta-se com a presença do professor para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e, na maioria das situações, com um tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos. Quando o professor não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito freqüente, cabe ao tutor fazê-lo. Porém, caso esse tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o tutor, passando a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações. (ALMEIDA, 2003, p. 330).

É com esse elo, entre professor de disciplina e tutores, que os educandos contam para se manterem motivados, uma vez que, se suas dúvidas e anseios são respondidos de maneira ágil e de forma adequada, podem manter o nível de interesse na disciplina e também no curso.

São características dos discentes da EaD: estudarem com auxílio dos materiais indicados, recorrerem a interações no AVA e também contarem com o apoio de tutores nos polos presenciais, mas, como característica principal dessa modalidade, destaca-se a diversidade; os discentes encontram-se em ambientes diversos e interagem/acessam na/à plataforma em horários variados. Um aluno da EaD tem que ser autônomo, não no sentido de ser só, mas sim de ter capacidade de se organizar, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação aos estudos, tendo a ciência de que pode contar com o professor da disciplina e com a tutoria.

O significado de autonomia na educação nos remete a Paulo Freire, pedagogo falecido no final do século XX, que elenca alguns pontos primordiais para a educação em suas obras e, particularmente, em *Pedagogia da autonomia*, escrita em 1996, último livro publicado em vida, no qual destaca temas como:

> [...] ética do ser humano, as exigências e saberes necessários para o educador manter sua coerência profissional, o desafio na formação de professores e a proposta de uma pedagogia que desacomode a educação e seja comprometida ética e politicamente com o processo de humanização da vida em sociedade. (ZITKOSKI, 2010, p. 77).

Tais questões podem auxiliar na construção da autonomia dos educandos, dando valor e respeitando as diversas culturas e seu acervo de conhecimentos junto à sua individualidade. Dessa maneira, os materiais de apoio, além de interessantes e motivadores, devem ajudar a alcançar a autonomia do estudante como sujeito. O MEC elaborou em 2007 os *Referenciais para elabora*ção de material didático para Ea*D no Ensino Profissional e Tecnológico*, no qual se pretende oferecer aos envolvidos na EaD orientações para elaboração de impressos, audiovisual e ambiente virtual de aprendizagem em cursos de formação profissional a distância. Dentre os aspectos gerais e os específicos de cada tipo de mídia (material impresso, material audiovisual e material para o AVA), destaca-se que "[...] a escrita e a oralidade devem, sempre que possível, dirigir-se diretamente ao sujeito de aprendizagem, no intuito de envolvê-lo, fazê-lo pensar-se como interlocutor daquele material" (BRASIL, 2007, p. 4).

Indo além dos materiais, resgatamos o sentido de educar, que, para Freire (2013), só é possível dentro de um processo social, e não se trata de apenas transmitir conhecimentos, informações, mas de criar oportunidades para construir saberes,

ISBN: 978-85-8126-090-7

representando um processo em que o aluno se torna sujeito do desenvolvimento de sua aprendizagem. Devemos lembrar que, quando se educa, também se aprende, sendo que educando e professor passam por um aprendizado, agregando saberes e experiências às suas vidas. Mas como relacionar diretamente Freire e a EaD se tal autor morreu em 1997, quando tal modalidade ainda não tinha a importância atual? Vallin (2014, p. 39) analisa a EaD sob a óptica do livro *Pedagogia da autonomia*:

> Para nossa análise, questionamos: que elementos podem compor ou determinar essa pedagogia freireana na EAD? O resultado foi a eleição de sete categorias envolvidas com o fazer pedagógico: (1) conhecimento prévio; (2) conhecimento científico dado; (3) reflexão crítica e problematização; (4) interações e agrupamentos; (5) intencionalidade e autonomia; (6) avaliação formativa; e (7) relações entre teoria e prática.

Tais tópicos são refletidos ao longo da obra de Freire, porém, neste artigo, destacaremos a avaliação, trazendo conceitos gerais e debruçando-nos sobre autores desse tema, procurando relacioná-los com a EaD.

3.1 A avaliação na EaD

A palavra avaliar significa averiguar, verificar, comparar determinado objeto para lhe conferir determinado valor, segundo rápida busca pelo termo na *web*, em *sites* diversos. Essa ação está presente em nosso cotidiano doméstico, nas empresas, nas instituições sociais e também nas escolas. Nos ambientes escolares, são tradicionalmente utilizados instrumentos para que se "meça" a aprendizagem dos alunos e se produza uma pontuação alcançada. Tal pontuação serviria, em diversos casos, para promover ou reter os estudantes em determinado estágio.

Cipriano Luckesi, em sua obra *Avaliação da aprendizagem escolar*, enfatiza que o ato de avaliar na prática escolar se tornou tão amplo que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame". Não é raro alunos comentarem que o docente disse que tal assunto ou conteúdo cai na prova ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). "O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia de exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem" (LUCKESI, 1997, p. 18).

Dessa forma, os aprendizes normalmente estão interessados em saber como farão para passar, não se importando com o que vão aprender, e sim com a média e, consequentemente, com a aprovação. Os professores utilizam as avaliações como instrumentos de ameaça, como um fator negativo, no sentido de que, se os alunos tiverem medo da prova, vão estudar. "O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova" (LUCKESI, 1997, p. 19). Completando a esfera escolar, os pais estão voltados apenas para a promoção, que seus filhos alcancem a pontuação necessária para progredirem, não necessariamente sendo a aprendizagem o fator mais importante.

Freire, citado por Luckesi (1997, p. 32), prega uma pedagogia libertadora, que leve o educando à autonomia e logo a perspectivas e possibilidades de transformação social; desse modo, a avaliação ligada a tal pedagogia

> [...] deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. Nesse contexto a avaliação educacional deve-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> rá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento, e não a estagnação disciplinadora.

Em que medida a escola parece hoje alcançar um ensino de qualidade no sentido de desenvolver as possibilidades dos educandos? Essa indagação advém do questionamento de Jussara Hoffmann (1993, p. 28), que pergunta se o sucesso alcançado por alguns discentes (aprovações, médias altas, premiações) representa, na verdade, "[...] sua formação no sentido de um indivíduo capaz de descobrir alternativas para enfrentar o mundo atual, descobrir-lhe os enigmas e enfrentá-los corajosamente?". Ela alerta para a desvinculação dos objetivos da escola com o desenvolvimento máximo dos alunos, levando os discentes a aprender e a estudar apenas para a prova, para a aprovação. Tal "aprendizagem" será facilmente esquecida, uma vez que fatos que não adquirem significado algum ao longo de sua vida são facilmente perdidos na memória. O conceito de avaliação mediadora, que, para Hoffmann, seria o modelo ideal de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível da aprendizagem do aluno, um permanente "ir e vir", sem limites estabelecidos, embora com objetivos delineados. Hoffmann (1993, p. 34), também citando Freire, postula:

> Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer.

Mas qual tipo de avaliação é praticada na EaD? Kenski (2010) condena o uso dos mesmos instrumentos avaliativos dos cursos tradicionais nos cursos *on-line*, a distância. A autora acre-

dita que a avaliação precisa ser compreendida como o processo de "[...] definição, obtenção e fornecimento de decisões úteis para a tomada de decisões que irão melhorar o processo de ensino-aprendizagem" (KENSKI, 2010, p. 66). Dessa forma, considera que as especificidades da EaD *on-line* exigem instrumentos específicos para a realização de avaliações.

Vallin (2014) diz que, até nos cursos a distância com propostas mais libertadoras, na hora da avaliação, são recriadas práticas conservadoras, a qual é vista, muitas vezes, como uma ação isolada do processo pedagógico. Freire, citado por Vallin (2014, p. 52), não se coloca contra a avaliação, que é vista como necessária, mas reforça que ela precisa ser feita durante todo o processo de aprendizagem e deve servir para que o professor se avalie, "[...] avaliação do meu próprio fazer com os educandos". Para que faça sentido, o resultado obtido em testagens deve servir para realimentar as orientações e as decisões sobre o andamento e o desenvolvimento dos estudos de forma dinâmica. Será que os resultados das avaliações contribuem para o desenvolvimento e para a evolução das ações pedagógicas na EaD?

Para alguns autores, esse tipo de avaliação processual, que leva em consideração tais resultados para sequência e desenvolvimento das ações pedagógicas, chama-se formativa. Gipps, citado por Otsuka e Rocha (2002, p. 1), diz que:

> Está em curso uma mudança de paradigma na área de avaliação, passando de um modelo de testes e exames que valoriza a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os aprendizes terão oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíram, como construíram, o que entendem e o que podem fazer, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Segundo Otsuka e Rocha (2002), um novo paradigma de avaliação é encontrado na avaliação formativa, que, consoante Perrenoud, pode ser entendida como:

> [...] toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (PERRENOUD, 1999 apud OTSUKA; ROCHA, 2002, p. 1).

Entende-se, a partir de tais autores, que a avaliação formativa pode estar voltada para a formação de pessoas capazes de realizar tarefas, de construir novos conhecimentos e de resolver problemas, tornando-as, segundo Freire, autônomas, libertas. Vallin (2014) ainda enfatiza que o docente pode acompanhar e, portanto, avaliar por intermédio das atividades elaboradas pelos educandos, podendo assim reorientar os objetivos da aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que a avaliação deve fazer parte do processo educativo, e não apenas ser uma atividade de finalização ou mesmo de classificação. A obrigatoriedade de se fazer/entregar a avaliação anteriormente, no caso de nosso EaD, pode comprometer o sentido formativo. Porém, nossa sugestão é que o instrumento avaliativo seja elaborado de forma aberta ou dissertativa, em que há grandes chances de os docentes perceberem se o estudante alcançou os objetivos propostos pela disciplina.

4 Disposições finais

A EaD progressivamente vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro e já atinge os mais diversos níveis e modalidades de ensino. Vai desde cursos livres, passando pela

educação profissional técnica de nível médio e chegando aos cursos de graduação e às pós-graduações.

Nossa realidade, como Instituto Federal que oferece cursos técnicos através da EaD, permite-nos ressaltar algumas potenciais falhas que provavelmente se repetirão em outras instituições, como a obrigatoriedade de se montar o Ambiente Virtual de Aprendizagem antes mesmo de se conhecer os discentes e seu desenvolvimento acadêmico. Os materiais de apoio, as avaliações e as interações são todos preestabelecidos, não sendo possível uma modificação no decorrer do curso. Tal procedimento se justifica pela dinâmica do processo em que o AVA deve estar pronto e "alimentado". Desse modo, inviabiliza-se a avaliação formativa refletida neste artigo, que seria feita processualmente.

Dessa forma, discutimos neste artigo a atual estrutura da avaliação, principalmente na avaliação praticada na EaD; além disso, tratamos acerca do fato de se nós, educadores, estamos sendo formados (nos cursos de licenciatura ou em capacitações em serviço) para atuar objetivamente na formação de sujeitos libertos, que alcancem muito mais que um simples diploma em nossas instituições de ensino.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da]*

ISBN: 978-85-8126-090-7

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Referenciais para elaboração de material didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico*. 2007. Disponível em: <http://www.etecbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/ref_materialdidatico.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1. Brasília: MEC, 2008.

CAMARGO, Paulo de. Paulo Freire sob a luz da atualidade. *Revista Educatrix*, São Paulo, v. 6, p. 30-36, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*: uma prática da construção da pré-escola à universidade. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Ascísio dos Reis (Org.). *Filosofia e Educação*: ensaio sobre autores clássicos. São Carlos: UFSCar, 2014.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: UFSCar, 2010.

OTSUKA, Joice Lee; ROCHA, Heloísa Vieira da. Avaliação formativa em ambientes de EaD. In: SBIE, 13., 2002, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, nov. 2002. p. 146-156.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas*, *profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VALLIN, Celso. Educação a distância e Paulo Freire. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 13, p. 37-56, out. 2014.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. *Tecnologia na educação*. Uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Comunicação Oral

Eixo 7

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

PAES NETO, Gabriel Pereira
Mestre em Educação. Secretaria da Educação do Pará (Seduc/Pará).
E-mail: gabrieledfisica@hotmail.com

SANTOS, Áurea Andrezza Silva dos
Mestra em Educação. Secretaria da Educação do Pará (Seduc/Pará).
E-mail: aureasantos@yahoo.com.br

RESUMO

Trata-se de pesquisa bibliográfica que teve como objeto a avaliação da aprendizagem e como problema de pesquisa: qual o contexto atual da avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física a partir da literatura acadêmica? O objetivo geral do estudo foi: analisar como vem se dando a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física a partir da literatura acadêmica. Optou-se pelo método dialético, com utilização da pesquisa bibliográfica. Analisou-se que a avaliação deve ser processual e coerente com o processo de aprendizado do aluno, baseada nos paradigmas da avaliação da aprendizagem, da cultura corporal e da pedagogia histórico-crítica.
Palavras-chave: Avaliação educacional. Educação. Educação Física.

ABSTRACT

It is literature, which had as its object the evaluation of learning and as a research problem: what is the current context of the assessment of learning in physical education classes from the academic literature? The overall objective was to: analyze how comes to giving the assessment of learning in physical education classes from the academic literature. We opted for the dialectical method in using bibliographic research. We have analyzed the assessment must be procedural and consistent with the student's learning process, based on the paradigms of learning evaluation, body culture and historical-critical pedagogy.
Key-words: Educational evaluation. Education. Physical Education.

1 Introdução

Este trabalho foi desenvolvido a partir da experiência com a disciplina "Avaliação Educacional", ministrada para alunos do quarto semestre do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Tivemos como objetivo geral da pesquisa: analisar como vem se dando a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física a partir da literatura acadêmica. Portanto, tivemos como problema de pesquisa: qual o contexto atual da avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física a partir da literatura acadêmica?

No primeiro tópico, discorremos sobre as problemáticas da avaliação da aprendizagem na educação, cujo motivo pela opção do tema se deve por entendermos a importância e a necessidade de avaliar os alunos com qualidade, de maneira vinculada ao processo de ensino/aprendizagem.

Em seguida, discutimos a avaliação na Educação Física na óptica da cultura corporal; discorremos sobre a perspectiva de Educação Física que defendemos, ou seja, a da cultura corporal atrelada à criação e à formação humana em uma perspectiva crítico-dialética.

2 Procedimentos metodológicos

Optamos pelo método dialético nos utilizando da pesquisa bibliográfica. A abordagem escolhida foi a qualitativa, de acordo com Minayo (2009), por compreendermos seus avanços para uma direção mais humana, longe de reducionismos, ampliando as condições de análise e imersão na realidade concreta por meio do pesquisador.

De acordo com Frigotto (2010) e Netto (2011), o importante é superarmos as determinações do objeto, retirarmos sua camuflagem e, por via dialética, chegarmos ao real concreto, à essência do objeto, superando a aparência fenomênica, ou seja, o mundo da pseudoconcreticidade. Para tanto, é necessário esforço na investigação científica, no sentido de se fazer realmente pesquisar, e não apenas lançar um olhar sobre determinado objeto.

Diante do nosso objetivo neste trabalho, definimos primeiramente nossa pesquisa como exploratória, a qual, de acordo com Gil (2002, p. 42), "[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema". Sobre o delineamento, considerando a relevância do procedimento adotado para a coleta e análise dos dados, realizamos a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, auxiliando também na construção do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Portanto, é indispensável para o conhecimento e construção teórica, pois, para este processo de abstração, as ideias de Netto (2011) são adequadas, uma vez que o pensamento localizou, detectou, interpretou esses processos, os quais são conectados a outros processos.

3 Referencial teórico: as problemáticas da avaliação da aprendizagem

Esta seção foi construída no sentido de realizar uma revisão de literatura sobre as problemáticas da avaliação na educação, cujo motivo pela opção do tema deve-se por entender a importância e a necessidade de avaliar os alunos com qualidade, conhecendo e compreendendo a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados por professores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A avaliação está presente no cotidiano, desde decisões simples até situações complexas. De acordo com Fernandes e Freitas (2007), todas as nossas decisões são resultados de avaliações. Todavia, na escola, o processo de avaliação envolve uma maior complexidade e relevância, o qual deveria suscitar a participação de todos os envolvidos com o processo pedagógico e fazer parte do processo de aprendizagem.

Ainda segundo Fernandes e Freitas (2007), na avaliação escolar, as práticas ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção. Os autores explicam que avaliar aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Avaliar deveria ser um processo em que realizar provas e testes e atribuir notas ou conceitos seriam apenas parte do todo. Portanto, dentro de um processo pedagógico, devendo ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante como no sentido de apreciação, planejando ações educativas futuras.

A avaliação na escola é parte constitutiva do processo educativo, ocorre a partir de vários objetivos, ou seja, a avaliação da aprendizagem dos estudantes, a avaliação da instituição e a avaliação do sistema escolar, em que pese nosso objeto ser o primeiro citado. De acordo com Luckesi (2008), aprender a avaliar a aprendizagem é uma tarefa que está diante de todos nós e em caráter de emergência. Conforme o autor, aprender a avaliar significa aprender sobre os teóricos da avaliação, suas teorias, mas, concomitante a isso, é aprender a avaliar na prática.

Quanto às especificidades técnicas e políticas do processo avaliativo, Luckesi (2008) afirma que a avaliação é intencional, tanto no que se refere à formação de valores quanto no que diz respeito à questão do conhecimento. Nesse sentido a avaliação pode ser formativa ou somativa. De acordo com Paes Neto,

Santos e Oliveira (2012), concebemos uma escola democrática, inclusiva, que parte do pressuposto que todos os alunos têm capacidade de aprender. No entanto, tanto a avaliação formativa quanto a somativa podem ser "exclusórias".

Segundo Luckesi (2008), a avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios, e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as envolvem. "Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzida em prática pedagógica" (LUCKESI, 2008, p. 28). Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar.

Todavia, a prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino nos remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino-aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

Encontramos em Luckesi (2008) alguns pontos que nos auxiliam a compreender essas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação, e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é ruim para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de "fôlego", uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar a prática. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência. Como função classificatória, constitui-se num instrumento estático e estanque do processo de crescimento, subtraindo do processo de

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Segundo Chueiri (2008), no contexto escolar, a avaliação realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, reflete valores e normas sociais, além de ter um estatuto político e epistemológico que lhe dá suporte. A avaliação ainda presente em nossas escolas é baseada no exame, baseada também na lógica de que avaliar é medir o desempenho.

Dessa forma, de acordo com Luckesi (2008), a avaliação tem desempenhado um papel significativo para o modelo social liberal-conservador, ou seja, o papel disciplinador. Os "dados relevantes" que devem ser considerados para o julgamento de valor tornam-se "irrelevantes", sendo que o padrão de exigência fica ao livre-arbítrio do professor. O docente, ao planejar suas atividades, não estabelece o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da "média" de notas, o que não expressa a competência do educando, não permitindo a sua reorientação. A média então é realizada a partir da quantidade, e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento.

Essa prática, nas mãos do professor, torna a avaliação um instrumento disciplinador de condutas sociais, uma vez que tal profissional a utiliza como controle e critério para aprovação dos alunos, buscando controlar e disciplinar, retirando dos discentes a espontaneidade, criticidade e criatividade, transformando-os em reféns de um sistema autoritário e antipedagógico.

O educador, ao lidar com a avaliação da aprendizagem escolar, deve ter em mente a necessidade de colocar novas propostas em sua prática diária, as quais visem à melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo, e não um fim em si, devendo ser utilizada como um instrumento para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Para redirecionar a prática de avaliação, faz-se necessário assumir um posicionamento pedagógico explícito, com um redimensionamento global das práticas pedagógicas, de modo a orientá-la no planejamento, na execução e na avaliação. Nessa perspectiva, para que se dê um novo rumo à avaliação, de acordo com Luckesi (2008, p. 43), seria necessário o resgate da sua função diagnóstica, ou seja, deveria ser um instrumento dialético do avanço, um instrumento de identificação de novos rumos, "[...] enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos".

Nas práticas pedagógicas preocupadas com a transformação, a avaliação é utilizada como um mecanismo de diagnóstico da situação, enxergando o avanço e o crescimento, e não a estagnação disciplinadora. Sendo assim, para romper com o modelo de sociedade, devemos romper com a pedagogia que o traduz.

A avaliação constitui-se em um momento dialético de reflexão sobre teoria-prática no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, além dos aspectos cognitivos, os aspectos de natureza não cognitiva (afetividade, participação, compromisso, responsabilidade, interesse, habilidades e competências) têm que ser considerados.

Considerando o exposto, de acordo com Saviani (2008), a escola deve propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, como também o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Trata-se de um movimento dialético no qual a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações aos alunos, as quais enriquecem as anteriores, mas sem eliminá-las. Desenvolveremos mais esse debate no tópico seguinte.

Contudo, de acordo com Fernandes e Freitas (2007), é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

zagem. Os autores mencionam, também, que os instrumentos (trabalhos, memorial, portfólio, etc.) de avaliação servem para subsidiar o processo avaliativo. Os instrumentos devem partir de uma especificação daquilo que se quer avaliar. Devem ser utilizados no sentido de acompanhamento dos alunos.

4 Resultados e discussões: a avaliação na educação física: aproximações contextuais

No âmbito da Educação Física, sabe-se que, ao longo do tempo, ela esteve ligada à educação tradicional, e sua avaliação também. O reflexo da escola tradicional, com uma lógica capitalista e de mercado ligado ao ensino, incidiu sobre a abordagem da avaliação na Educação Física, sua perspectiva de rendimento, lucro e produtividade.

As avaliações eram – e, em muitos casos, ainda são – voltadas para resultados de *performance* e habilidades corporais relacionadas ao militarismo ou ao esporte. A Educação Física era uma "ferramenta" assistencialista de preparo físico para os futuros trabalhadores das indústrias, uma vez que a escola era, e ainda é, voltada para as pretensões capitalistas, e tudo isso refletia no modelo de avaliação, que visava ao vigor físico e às habilidades.

Segundo De Paula (2009), o método francês de ginástica, dominante na Educação Física brasileira por longo período, apresentava como conteúdos os jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e coletivos baseados na repetição de exercícios físicos, testes padronizados, caracterizando-se como uma avaliação de abordagem tradicional. Assim, de acordo com a autora, reforçava a questão classificatória presente nos processos avaliativos, tendo um sistema de exames e provas.

De Paula (2009) faz mais uma importante reflexão sobre o método esportivo, o qual, consoante a pesquisadora, direcionava sua prática avaliativa para os resultados, para as *performances* motoras e padrões de movimentos, sendo influenciado pela escola tecnicista. Nesse método, as avaliações eram seletivas e excludentes, características também de uma avaliação tradicional; os professores costumavam realizar comparações entre os resultados obtidos por seus discentes, tendo como objetivo avaliar para selecionar, classificar e aprovar ou reprovar.

Assim, podemos dizer que os moldes da avaliação em Educação Física na escola tradicional eram baseados nas necessidades de mercado e serviço de cada período histórico e seus aspectos políticos, sociais e econômicos, como exemplo, os paradigmas higienista, militarista e esportivista da Educação Física.

Darido (2012) explica que a avaliação era feita pelo desempenho das capacidades físicas, habilidades motoras e uso das medidas antropométricas, portanto, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes. Considerando isso, não se tratava de um processo, pois se detinha apenas no resultado final, no desempenho do estudante em relação ao esporte. Assim, a nota era resultado exclusivo do desempenho do discente na prática esportiva. De acordo com a autora, essa perspectiva errava nos seguintes sentidos:

- aplicar testes em prazos determinados;
- restrito ao domínio motor;
- uma atividade que se realiza somente no final de um prazo;
- atribuir uma nota ou um conceito;
- punir;
- mais importante do que ensinar;
- medir e quantificar;

ISBN: 978-85-8126-090-7

- cumprir uma exigência burocrática. (DARIDO, 2012, p.128).

Já conforme Amaral e Diniz (2009, p. 250), desde o seu surgimento, a Educação Física foi desenvolvida de acordo com as necessidades de cada período histórico, além dos aspectos políticos, sociais e econômicos pertinentes às classes dominantes, como podemos perceber adiante:

> Como elemento da escola tradicional, a Educação Física também surge com caráter assistencialista, sendo suas funções: preparar fisicamente os 'futuros trabalhadores' das indústrias capitalistas, desenvolver e inculcar no povo as características fundamentais de sobrevivência que este sistema social exigia e que o crescimento das aglomerações urbanas determinava, tais como: organização das cidades, saneamento básico e higienização do corpo.

Amaral e Diniz (2009, p. 250) complementam a análise afirmando que o paradigma da aptidão física e da esportivização da Educação Física foram considerados e utilizados como conteúdos da Educação Física nas escolas durante longa data e, em muitos casos, ainda estão presentes nas escolas:

> Das diversas tendências que surgiram, o paradigma da aptidão física e a esportivização da Educação Física foram considerados e utilizados como conteúdos inerentes à EF [Educação Física] nas escolas tradicionais até nos anos de 1980, e ainda, nos dias atuais, são conteúdos freqüentes nas aulas.

Todavia, as autoras Amaral e Diniz (2009) comentam que, na década de 1980, surgiram discursos e críticas sobre a Educação Física que fomentaram a elaboração de novas e diversas teorias na escola e na área acadêmica. É preciso compreender esse questionamento ao modelo de avaliação e de Educação Física dentro de uma discussão mais global, que passa pela conjuntura

política e pelo processo de redemocratização do país, como nos mostra Daólio (1997). Sendo assim, a Educação Física, assim como a sociedade brasileira, entra em um momento catártico de sua história; intelectuais da área começam, por intermédio de obras, dissertações, teses e artigos, a questionar o papel conservador que a Educação Física vinha exercendo na sociedade.

Nesse momento, na década de 1980, vamos ter uma série de obras trazendo denúncias sobre o papel exercido pela Educação Física na sociedade. Nesse momento, o teor das obras eram de denúncia, apontando a necessidade do novo. A partir da década de 1990, as propostas começam a ser formuladas de maneira mais clara, em abordagens metodológicas de ensino.

Uma obra em especial, chamada *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicada inicialmente em 1992 e relançada em 2008, consegue galgar significativos passos em direção a um horizonte realmente crítico e dialético para a Educação Física, tendo uma proposta de ensino e de aprendizagem coesa, balizada pela pedagogia histórico-crítica do professor Saviani (2008). O mesmo livro avança substancialmente também no processo de avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, construindo uma proposta de avaliação processual e ligada aos objetivos da aula e do processo em si.

Como sintetiza a professora Suraya Darido, o método de avaliação na Educação Física começa a ganhar um debate mais amplo a partir da década de 1980. De acordo com Darido (2012), as perspectivas na área de Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes, vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa.

No entanto, Amaral e Diniz (2009) ressaltam que ainda é possível observar o predomínio de metodologias de caráter

ISBN: 978-85-8126-090-7

biologicistas e tecnicistas, que valorizam e enfatizam, respectivamente, os fatores anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e as técnicas e táticas desportivas. As autoras explicam que essa linha de trabalho pedagógico trabalha com um modelo de avaliação que desvaloriza a Educação Física, através da exigência mínima da presença em aula e ao selecionar conteúdos que valorizam os mais aptos, ao negar-lhes a possibilidade de apreender informações e conhecimentos.

> Na prática e de modo geral, a avaliação em Educação Física é realizada pela escola tradicional de três maneiras: através da valoração da presença em aula, sendo esta o único item avaliado; através da autoavaliação, realizada pelos alunos, e muitas vezes, sem a orientação do professor sobre critérios de avaliação, sobre a importância de esta corresponder à realidade, etc.; e através da avaliação das performances dos alunos, que valoriza a aptidão física e considera como itens avaliativos a técnica, o domínio das regras, o desenvolvimento das habilidades motoras, entre outros. (AMARAL; DINIZ, 2009, p. 253).

De acordo com Paes Neto, Santos e Oliveira (2012), o professor de Educação Física deve observar e registrar análises sobre os estudantes e seus percursos durante as aulas, consubstanciando situações e possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. É fundamental uma prática que parta de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem, com o propósito de acompanhar esse processo, registrando os avanços e recuos de cada aprendiz.

Ainda de acordo com os autores, o caso é ainda mais grave no caso da disciplina Educação Física, pois, muitas vezes, essa disciplina é alijada do processo educacional, assim, não se cria um ambiente educacional de fato, não se tem claro pelos professores nem a especificidade da Educação Física, nem sobre os conteúdos, nem sobre a importância da avaliação como um processo.

Contudo, de acordo com Paes Neto (2013), há a necessidade de superação do atual estágio que envolve a avaliação. Nesse sentido, defendemos o paradigma da cultura corporal e o da pedagogia histórico-crítica, atrelados ao paradigma da avaliação da aprendizagem. De acordo com Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica é uma teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, voltada para a subversão da sociedade do capital. A prática é o fundamento, o critério da verdade e a finalidade do ato educativo.

Para nós, a educação, vinculada à criação e formação humana, em uma perspectiva emancipatória, tem que estar atrelada à cultura corporal. De acordo com Taffarel (2005), as possibilidades corporais, em um processo educativo, devem ser instigadas por uma prática pedagógica que deve estar fundamentada em todos os conteúdos da cultura corporal (o esporte, o jogo, a dança, a luta e a ginástica).

De acordo com Amaral e Diniz (2009, p. 254), a escola ciclada, entendendo-se esta como uma proposta crítico-dialética no âmbito da Educação Física, destaca e valoriza os conhecimentos e a cultura do discente e proporciona-lhe a possibilidade de aprender e desenvolver a autonomia, a responsabilidade social, a cidadania e a cooperação, gerando novas perspectivas:

> A Educação Física, nesta escola, ganha novas perspectivas de realização dos seus conteúdos, com a possibilidade de interação entre os alunos e professores, que buscam diversificar a utilização dos espaços e das tecnologias, quebrando o paradigma da quadra como local de excelência da Educação Física, bem como a seleção de conteúdos que causam reflexão e que sejam diferentes do futebol, do vôlei e a inserção de aulas teóricas, de leitura e escrita.

A aula de Educação Física, de acordo com Paes Neto (2013), deve ser um processo educativo pleno, crítico, proble-

ISBN: 978-85-8126-090-7

matizador, uma prática social que tenha a cultura como espaço de aprendizado, que parta da necessidade da luta de classes. É preciso pensar a materialização de uma fundamentação de um plano pedagógico amplo para a Educação Física, pois, para que ocorra a intervenção do conteúdo dos professores nas aulas de Educação Física, no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário que se tenham claras a fundamentação teórica, as possibilidades didáticas e as metodológicas. Assim, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como prática social, começará pela organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimento).

Assim, consoante Paes Neto, Santos e Oliveira (2012), é preciso ressaltar que, no campo da Educação Física, a problemática da avaliação, até o início da década de 1990, foi muito pouco discutida. De acordo com os autores do livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (2008), a avaliação, no processo de ensino -aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve fazer parte da função de transformação social que a escola deve assumir, devendo possibilitar o aprendizado a todos os alunos.

Ainda conforme os estudiosos do mencionado livro (2008), a avaliação deve buscar a superação de práticas tradicionais de avaliação, e a reversão dessas deve se dar por práticas produtivas e criativas. De acordo com os autores, o sentido da avaliação deve perpassar pela utilização desta como referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o Projeto Político-Pedagógico da escola.

No que se refere às finalidades sobre a questão do projeto histórico, os autores mencionam que a avaliação deve estar referenciada nos objetivos do plano escolar, mas também que se deve

priorizar o projeto histórico, ou seja, a sociedade na qual estamos inseridos e queremos construir.

De acordo com Coletivo de Autores (2008), é necessária a destinação de aulas para a problematização do processo didático e metodológico, o qual deve ser adequado ao ritmo de aprendizagem da turma. Para os autores, a avaliação deve se utilizar de instrumentos para a realização de análises das condições gerais dos alunos. O professor pode e deve se utilizar das dimensões qualitativa e quantitativa, é necessário também recorrer a instrumentos de avaliação bem elaborados, além de registros sistemáticos.

Quanto à questão das notas, conforme Coletivo de Autores (2008), a nota deve ser uma síntese qualitativa do processo de aprendizagem do discente, portanto, é apenas parte do processo. Os alunos devem participar criticamente do processo avaliativo, o qual deve ser constantemente analisado.

A avaliação pode e deve ser realizada a cada momento do educador com os alunos, em aula, no recreio, nas atividades paralelas, em seminários, construções coletivas de painéis e até mesmo nos jogos do colégio, além da construção de pesquisas, etc. Enfim, são muitas as possibilidades que o educador tem para realizar a avaliação.

O docente comprometido com a perspectiva crítica e dialética de educação deve ter habilidade para enfrentar possíveis problemas que podem surgir no caminho trilhado em sua prática pedagógica. Contudo, o professor de Educação Física deve ter uma postura crítica da realidade social, uma compreensão que supere o senso comum e a compreensão tradicional de educação, almejando um processo educativo pleno e formativo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Considerações finais

A constatação de que o momento da avaliação e o da própria prática pedagógica em si foram historicamente determinados por condições conservadoras das próprias relações humanas, no que tange à avaliação da aprendizagem, o reflexo disso se manifesta em um processo extremamente mecânico, estático, de base quantitativa e ligado a preceitos funcionalistas de sociedade.

Analisamos que a avaliação deve ser processual e coerente com o processo de aprendizado do aluno e articulada ao Projeto Político-Pedagógico e que, ainda, a aula de Educação Física deve ser um processo educativo pleno, crítico, uma prática social que tenha a cultura como espaço de aprendizado.

Contudo, é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem, por isso nossa fundamentação teórica nos paradigmas da avaliação da aprendizagem, da cultura corporal e da pedagogia histórico-crítica, pois compreendemos que estes nos dão o aporte teórico necessário para alcançar os objetivos traçados neste trabalho e para além dele, os quais apontam também para a afirmação de que é necessária uma transformação substantiva na escola, em um projeto educativo de caráter crítico e dialético em um projeto transformador de sociedade.

Por fim, acreditamos na continuidade do processo de produção do conhecimento como meio de evoluirmos nossa concepção de práxis cada vez mais, reconhecendo as dificuldades do processo. É urgente a luta por uma Educação Básica de qualidade e comprometida realmente com as demandas históricas da classe trabalhadora.

Referências

AMARAL, Sílvia Franco; DINIZ, Josiane. A avaliação na Educação Física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 241-258, jan./mar. 2009.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2008.

DAÓLIO, Jocimar. *Educação Física brasileira*: autores e atores da década de 80. São Paulo: Campina, 1997.

DARIDO, Suraya. A avaliação da Educação Física na escola. *Univesp*, São Paulo, p. 127-141, 2012.

DE PAULA, Deborah Helenise Lemes. Avaliação em Educação Física escolar: interfaces e relações com as perspectivas avaliativas na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 16., 2009, Curitiba. *Anais*... Curitiba: out. 2009. p. 4126-4138.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. *Indagações sobre currículo*: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GIL, Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

ISBN: 978-85-8126-090-7

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAES NETO, Gabriel Pereira. *O Programa Mais Educação em Abaetetuba*: análise do macrocampo esporte e lazer na escola EsmerinaBouHabib (2008/2012). 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PAES NETO, Gabriel; SANTOS, Áurea Andrezza dos; OLIVEIRA, Ney Cristina de. A avaliação como parte do processo de aprendizagem nas aulas de educação física. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012, Belém. Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais. *Anais...* Porto Alegre: SBEC, 2012. p. 1-13.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TAFFAREL, Celi Zulke. Lazer e projeto histórico. *Impulso*, São Paulo, v. 16, n. 39, p. 91-106, 2005.

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE CONTAM OS DOCENTES DA ÁREA?

ALVES, Bruna Oliveira
Mestranda em Ensino da Saúde; integrante do Grupo de Estudo em Educação Física Escolar (GEEFE). E-mail: bruna_alves_87@hotmail.com

POLICARPO, Bruno Feitosa
Mestre em Ensino da Saúde. E-mail: brunopolicarpo83@hotmail.com

RIBEIRO, Manoela de Castro Marques
Especialista em Atividade Física para grupos Especiais; integrante do Grupo de Estudo em Educação Física Escolar (GEEFE). E-mail: manoelaribeiro86@hotmail.com

SANTOS, Maria Adriana Borges dos
Mestranda em Educação; integrante do Grupo de Estudo em Educação Física Escolar (GEEFE). E-mail: madriborges@hotmail.com

RESUMO

A Educação Física, durante muito tempo, foi compreendida exclusivamente sob o aspecto positivista e biológico. Com o advento de novas abordagens pedagógicas na Educação Física, novos debates foram propostos para tentar alterar as práticas costumeiras, inclusive no que se referem à avaliação. O objetivo do estudo foi compreender as práticas avaliativas de professores de Educação Física do Ensino Médio em escolas públicas estaduais no município de Fortaleza, no Ceará, através de uma pesquisa de campo descritiva, transversal e com uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados e analisados no período de novembro de 2014 a janeiro de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando as normas contidas na resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética na Pesquisa. Diante dos resultados do estudo, percebeu-se que a avaliação é realizada por uma obrigação meramente burocrática e para a realização de *feedback* sobre o processo de ensino. Com este estudo, espera-se contribuir para um maior esclarecimento sobre o andamento dos processos avaliativos na disciplina de Educação.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Médio. Prática avaliativa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

Physical education for a long time, it was understood exclusively under the positivist and biological aspect. With the advent of new pedagogical approaches in physical education, new debates have been proposed to try to change the customary practices, including with respect to the measurement. The aim of the study was to understand the evaluation practices of Physical Education teachers from high school in public schools in the city of Fortaleza, Ceará, through field research, descriptive, cross and with a qualitative approach. Data were collected and analyzed from November 2014 to January 2015, after approval by the Research Ethics Committee, respecting the standards contained in Resolution 466/12 of the National Research Ethics Commission. Given the results of the study, it was noted that the evaluation is performed by a merely bureaucratic obligation and for performing feedback on the teaching process. This study is expected to contribute to further clarification on the progress of evaluation processes in the discipline of Education.

Key-words: Physical Education. High School. Evaluative practice.

1 Introdução

Durante muito tempo, a Educação Física foi compreendida exclusivamente sob o aspecto positivista e biológico, pautado na relação causal entre a prática do exercício físico e a consecução da saúde; e, nos dias de hoje, como está sendo desenvolvido o processo de avaliação?

Empreendemos esta pesquisa com o objetivo geral de compreender as práticas avaliativas de professores de Educação Física do Ensino Médio em escolas públicas estaduais no município de Fortaleza, no Ceará (CE). Como objetivos específicos, foram definidos:

- Contextualizar a Educação Física e suas práticas avaliativas de acordo com concepções e abordagens pedagógicas;
- Relatar as características da pesquisa e os processos metodológicos envolvidos para a execução do estudo; e
- Descrever as práticas avaliativas na disciplina de Educação Física em escolas.

Na prática profissional, como docentes em escolas públicas e privadas de Fortaleza, percebemos, por meio do empirismo, a falta de conhecimento de outros professores da disciplina, seja em conversas informais ou até mesmo observando práticas avaliativas dos colegas. Tal fato nos motiva a querer compreender melhor o processo de avaliação na disciplina.

Para a realização do estudo, resolveu-se aplicar a pesquisa em escolas estaduais de ensino pelo fato de que a probabilidade de utilização de práticas avaliativas seja maior, já que, na rede do estado, por oferecer o Ensino Médio, os professores devem

ISBN: 978-85-8126-090-7

emitir notas aos alunos. Já na rede municipal, responsável pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil, em muitos casos, a avaliação simplesmente não ocorre, pois o sistema cobra apenas a frequência dos discentes.

Por meio do exposto, formulou-se a seguinte questão geradora da atividade investigativa: Como são realizadas, em escolas públicas estaduais do município de Fortaleza/CE, as avaliações dos escolares do Ensino Médio referentes à disciplina de Educação Física?

2 Referencial teórico

2.1 Educação Física: abordagens e concepções

As concepções de corpo e de movimento fundamentam os trabalhos na área da Educação Física. Nesse sentido, a natureza deste trabalho tem uma estreita relação com a compreensão desses dois conceitos (BRASIL, 1997).

Soares (1994) tem como perspectiva uma concepção de "corpo" histórico socialmente construído. O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e de aplicação da Educação Física (GO TANI, 1988).

Por suas origens militares e médicas, que se caracterizavam principalmente pela manutenção do *status quo*, a Educação Física, tanto na sua prática como na reflexão teórica, restringiu os conceitos de corpo e de mente aos aspectos fisiológicos e técnicos, sendo utilizada como instrumento para atender a interesses políticos (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, coube relatar como se deu as transformações nas últimas décadas que, de algum modo, influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas nos dias atuais.

No Brasil, a introdução da Educação Física oficialmente nas escolas ocorreu em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Contudo, quando se trata da preocupação de inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonta ao século XVIII (BETTI, 1991). Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 –, recomendando a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos e a oferta nas Escolas Normais, além da equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas, sendo tal lei implementada, inicialmente, apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares (BRASIL, 1997).

Uma das tendências iniciais da Educação Física foi a higienista, a qual influenciou as práticas na área da Educação Física até a década de 1930 e que recebeu influxos dos saberes da área médica, principalmente do modelo eugênico (FERREIRA, 2012).

Com a implantação do Estado Novo, na década de 1930, a escola passa a ser alvo de transformações nos programas das disciplinas. Assim, os professores de Educação Física passam a atuar recorrendo à filosofia da militarização (tendência militarista), institucionalizando os corpos de seus alunos e negando o aspecto educacional da prática (GUEDES, 1999).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a Educação Física no Brasil passa a ser influenciada pela tendência pedagogicista inspirada no modelo americano da Escola Nova.

No período compreendido entre 1964 e 1985, a Educação Física tem no modelo esportivista sua principal representação (FERREIRA, 2012).

A partir de meados da década de 1980, a Educação Física é dominada pelos anseios da classe operária em ascensão na sociedade, tornando-se pautada pela tendência popular.

Darido e Rangel (2005) explicam que nesse período a Educação Física passou por várias mudanças em suas concepções e

ISBN: 978-85-8126-090-7

transformações referentes às pesquisas acadêmicas e às práticas pedagógicas dos professores do componente curricular. Como resultado, surgem várias abordagens pedagógicas para a área, como: psicomotora, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Saúde Renovada, entre outras.

2.2 Educação Física no Ensino Médio

Uma das grandes inovações que a Lei nº 9.394/1996 trouxe foi, além da mudança de nomenclatura dos níveis de ensino, a modificação na estrutura didática da educação nacional, que foi dividida em: Educação Básica e Ensino Superior (BRASIL, 2000). A criação da Educação Básica teve como um de seus grandes objetivos fazer com que o tempo que as pessoas passassem nos bancos escolares fosse prolongado, demonstrando que a terminalidade da Educação Básica se daria apenas com o término do Ensino Médio (DARIDO; RANGEL 2005).

No quadro adiante, baseado em Moreira (1998, apud DARIDO, 2008), podemos visualizar a modificação no que diz respeito à mudança de nomenclatura dos níveis de ensino.

Quadro 1 – Modificações no que diz respeito à mudança de nomenclatura dos níveis de ensino

1961	1971	ATUAL (1996)
Educação de Grau Primário: Educação Pré-Primária Ensino Primário **Educação de Grau Médio**: Ginásio Colégio **Ensino de Grau Superior**	**Educação para crianças com idade inferior a 7 anos** **Ensino de 1º Grau** **Ensino de 2º Grau** **Ensino Superior**	**Educação Básica:** Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio **Ensino Superior**

Fonte: Moreira (1998, apud DARIDO, 2008).

Darido e Rangel (2005) afirmam que, tendo acesso aos conhecimentos da Educação Física, estes devem constituir-se em direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação das desigualdades sociais, do exercício da justiça e da liberdade, da constituição de atitudes éticas de cooperação e de solidariedade. A Educação Física como prática pedagógica trata da Cultura Corporal. Sendo assim, temos que nos preocupar como esta é caracterizada na Educação Básica (DARIDO; RANGEL, 2005). Buscando garantir a coerência entre o que as concepções propõem, é de suma importância traçar os objetivos antes de selecionar os conteúdos, a fim de tornar a prática da Educação Física mais acessível aos alunos.

2.3 Práticas avaliativas em Educação Física

O quadro um a seguir resume as práticas avaliativas das concepções pedagógicas em Educação Física:

Quadro 2 – As práticas avaliativas nas concepções pedagógicas

Concepção pedagógica	Práticas avaliativas
Higienista	Prática
Militarista	Prática (Instrução Militar)
Pedagogicista	Fatores físicos, cognitivos e afetivos
Esportivista	Medição/Testes
Popular	Autoaavaliação

Fonte: Elaboração própria com base em Darido e Rangel (2005).

As abordagens também assumem características que lhes configuram classificações próprias e diferenciadas das práticas avaliativas, como é mostrado no quadro adiante.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 3 – As práticas avaliativas nas abordagens pedagógicas

Abordagem pedagógica	Práticas avaliativas
Psicomotora	Testes Psicomotores
Desenvolvimentista	Observação
Construtivista	Autoavaliação
Crítico-Superadora	Reflexão Coletiva
Crítico-Emancipatória	Autoavaliação
PCN	Conceitual, Atitudinal e Procedimental
Saúde Renovada	Testes de Aptidão Física/Autoavaliação

Fonte: Elaboração própria com base em Darido e Rangel (2005).

3 Procedimentos metodológicos

O estudo foi uma pesquisa de campo descritiva, transversal e com uma abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), o estudo de campo descritivo caracteriza-se pelo questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer; usa dados ou fatos colhidos da própria realidade, tendo a coleta de dados como uma das suas tarefas principais.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

O campo de estudo foram escolas públicas estaduais que possuíam Ensino Médio, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado do Estado Ceará (Seduc/CE), com endereço no município de Fortaleza/CE. Foram escolhidas as cinco escolas com o maior número de professores de Educação Física lotados. Tais dados foram obtidos em visita realizada à Seduc/CE. A pesquisa foi realizada no período de outubro de 2013 a janeiro de 2015.

Assim, as unidades de ensino escolhidas como cenário desta pesquisa e sua respectiva quantidade de professores são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Escolas selecionadas e quantidade de professores

Escolas públicas estaduais (cenário da pesquisa)	Sefor	Quantidade de professores
Colégio da Polícia Militar do Ceará	1	4
EEFM Arquiteto Rogério Froes	2	4
EEFM Professor Aloysio Barros Leal	2	4
EEFM José de Alencar	2	4
EEFM Paulo Benevides	2	4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2015).

Durante o período de coleta de dados, o número de professores que responderam ao questionário declinou de vinte para quinze participantes. Os outros cinco docentes se recusaram a participar da pesquisa por motivos pessoais.

O instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas. Esse é tão somente um conjunto de questões feito para gerar os dados necessários a fim de se atingir os objetivos do projeto, pode-se dizer que é um instrumento muito importante nas pesquisas científicas (PARASURAMAN, 1991 apud CHAGAS, 2000).

A interpretação dos questionários aplicados a cada professor foi orientada pela análise temática segundo Minayo. Compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (MINAYO, 2004).

A pesquisa foi submetida e somente iniciada após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012).

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Resultados e discussões

Após a leitura dos textos das falas transcritas, foram propostas categorias temáticas para cada resposta, por exemplo, no item um: "Questões burocráticas" e "Obter *feedback* sobre o processo ensino-aprendizagem". Foi seguindo a ordem dos questionamentos que construímos o quadro adiante, com as categorias para as respostas às indagações feitas aos professores.

Quadro 5 – Resumo dos resultados da pesquisa

Questionamentos	Categorias temáticas
Por que avaliar?	Burocracia Obter *feedback*
Quem avalia?	Professor
Como avalia?	Provas teóricas Provas práticas Participação e frequência
O que avalia?	Aspectos teóricos Avaliações práticas Comportamento
Quando avaliar?	Processual Bimestral

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2015).

Discutiremos algumas das respostas com suas respectivas categorias a seguir. Primeiramente, os professores foram questionados sobre os motivos que os levavam a realizar uma avaliação; ou seja, o que de fato estimulava os docentes a aplicar instrumentos avaliativos em seus alunos.

Obtivemos a resposta: "Existe a cobrança, por parte da Secretaria da Educação e da gestão escolar pela avaliação" (PROFESSOR 12), que foi representada na categoria temática "Questões burocráticas".

Na fala do educador, percebe-se que a burocracia acaba exigindo práticas mensuráveis de avaliação. Nessa ocasião, a

apresentação de resultados também vem motivada por uma série de interesses, como a satisfação dos pais, dos próprios alunos e da escola, que, consequentemente, tem seu conceito elaborado a partir dos resultados de seus educandos. A importância do ato avaliativo na escola não pode simplesmente se resumir a tal exigência. A avaliação pode e deve ser uma ferramenta indispensável para o professor e também para os discentes. O docente pode pautar sua participação refletindo sobre sua prática pedagógica e os alunos, sobre suas próprias aprendizagens, buscando identificar e discutir quais instrumentos favorecem para que essas reflexões ocorram.

Para Giannichi (1984), o ato avaliativo sugere clareza, discernimento, engajamento e comprometimento, ou seja, a avaliação está além das exigências formais de conteúdo, ultrapassa os procedimentos técnicos burocráticos e não se concretiza por atitudes desintegradas, mas por ações inter-relacionadas dentro do processo educativo.

Em estudo realizado por Sadi, Costa e Pimentel (2007): *Sobre os processos de avaliação e compreensão em Educação Física e Esporte*, o caráter formal da avaliação e a insistência na padronização a partir de determinantes legais configuram elementos burocráticos e autoritários que servem para classificar, selecionar e hierarquizar pessoas e instituições.

Na categoria "Obter *feedback* sobre o processo ensino -aprendizagem", destaca-se a fala do Professor 2: "As avaliações são instrumentos necessários para o professor obter um *feedback* do processo ensino-aprendizagem".

McGown (1991) afirma que o *feedback* permite ao executante avaliar a resposta dada, criando uma estrutura de referência de forma que o educando possa detectar erros e tentar corrigi-los.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Compreende-se que, quanto melhor for seu uso e adequação às situações e aos alunos, melhor também será, dentro das práticas avaliativas, a ação reguladora do professor e a interação e o envolvimento dos estudantes no processo avaliativo. Sua relevância se encontra na possibilidade de suas informações dirigirem e influenciarem o processo ensino-aprendizagem, caracterizando-o como uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade do ensino. Para Fernandes (2005), o *feedback* pode ser oferecido pelos docentes aos discentes como um apoio e uma orientação para superar as lacunas e as dificuldades de aprendizagem.

O segundo questionamento realizado aos professores procurou identificar quem realizava as avaliações do processo ensino-aprendizagem. Analisando as respostas coletadas, surgiu apenas uma categoria temática: "Os professores". Representando essa única categoria, temos a seguinte fala do Professor 3: "Os próprios professores realizam as avaliações".

Tradicionalmente, na Educação Física, só havia um meio de se avaliar: os professores avaliavam seus alunos. Entretanto, nas práticas avaliativas atuais, podemos perceber a utilização de outras formas de avaliação. O educador pode, além de "sua" avaliação, encontrar um auxílio para verificar como se encontra seu processo de ensino e de aprendizagem nas avaliações realizadas pelos aprendizes (autoavaliação ou, até mesmo, avaliação de seus colegas e professores).

Devemos salientar que esse tipo de avaliação feita exclusivamente pelo professor é apenas um ponto a se considerar na avaliação de desempenho dos alunos, tendo atualmente inseridas diversas propostas avaliativas no contexto escolar. Sant'anna (1995) afirma que a avaliação é um processo contínuo de identificação e de aferição de mudanças de comportamento do aluno,

confirmando se a construção do conhecimento se processou, devendo se utilizar de diversas maneiras para constatar se os objetivos educacionais foram alcançados.

Procuramos saber de que maneira os professores realizam suas avaliações, ou seja, que práticas avaliativas são aplicadas aos discentes no processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física.

De acordo com as respostas dos professores participantes da pesquisa, percebemos a incidência de três categorias temáticas: "Realização de provas teóricas, trabalhos de pesquisa e aplicação de seminários"; "Execução de testes físicos" e "Verificação da participação e da frequência nas aulas".

Na categoria temática "Realização de provas teóricas, trabalhos de pesquisa e aplicação de seminários", o posicionamento que melhor expressa tal categoria se encontra em: "Aplicamos provas teóricas com questões objetivas e subjetivas; assim como realizamos seminários e trabalhos de pesquisa" (PROFESSOR 8).

Não podemos deixar de salientar que tais docentes estão preocupados em averiguar a aquisição das dimensões conceituais dos conteúdos da Educação Física, mas também não devemos esquecer que existem outras dimensões (procedimental e conceitual) que, de forma alguma, devem ser desvinculadas do processo avaliativo.

De acordo com a pesquisa *A avaliação nas aulas de Educação Física*, realizada por Pinho, Santos e Schild (2009) com professores de Educação Física do Instituto Sulriograndense de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, percebeu-se que a minoria de professores (20%) se utilizava apenas de provas teóricas, e não de procedimentos avaliativos práticos, caso divergente ao encontrado neste estudo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Considerações finais

A pesquisa nos mostrou que, apesar das mudanças propostas nas últimas décadas no que se referem ao entendimento e às práticas pedagógicas da Educação Física escolar, ainda podemos nos surpreender com pensamentos e condutas que vão ao encontro do que já consideramos obsoleto. Os resultados da pesquisa nos mostraram que as práticas avaliativas continuam, em muitos casos, classificatórias e excludentes.

Com o estudo, ficou evidenciada a não participação de outros autores na realização das avaliações, na medida em que todos os participantes da pesquisa responderam serem eles os responsáveis por tais práticas.

Em outro questionamento referente a como os professores avaliavam seus alunos, culminou com o surgimento de três categorias temáticas: "Provas teóricas", "Provas práticas" e "Participação e frequência". Recomendamos que, independente de como se deseje avaliar os alunos, os objetivos devem estar claros tanto para o professor como para os estudantes e que se deve priorizar uma visão mais processual, abrangente e qualitativa da prática avaliativa.

Identificamos com os dados coletados sobre o questionamento: "O que avaliam?", que teoria, prática e comportamento são avaliados pelos professores participantes da pesquisa, mas nem todos avaliam fazendo uso das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental. Observamos também que os docentes realizam avaliações formativa e somativa, mas não utilizam a avaliação diagnóstica.

Sugere-se à Secretaria Estadual da Educação do Estado Ceará (Seduc/CE) a capacitação continuada dos professores de Educação Física da rede pública de ensino e também novos

estudos referentes à avaliação na Educação Física escolar, para que os docentes possam se apropriar de conhecimentos que lhes facilitarão a compreensão dos novos caminhos da Educação Física, dentre estes, os relacionados também às avaliações de seus alunos.

Referências

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a Resolução 196. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/1996. Brasília: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. 7 v.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line*, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 8 out. 2015.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola*: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens*: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto, 2005.

FERREIRA, H. S. *Educação Física e saúde nas escolas públicas municipais de Fortaleza*: uma proposta de ensino. Fortaleza: UECE, 2012.

ISBN: 978-85-8126-090-7

GIANNICHI, R. S. *Medidas e avaliação em Educação Física*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1984.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GO TANI, G. et al. *Educação Física escolar*: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GUEDES, D. P. *Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar*. *Revista Motriz*, São Paulo, v. 5, n. 1, jun. 1999.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. P. *Controle do peso corporal*: composição corporal atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1996.

MCGOWN, C. O. O ensino da técnica desportiva. *Treino Desportivo*, v. 2, n. 22, dez. 1991.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: de excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHO, S. T.; SANTOS, L. L.; SCHILD, J. F. G. A avaliação nas aulas de Educação Física. Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 14, p. 1-6, 2009.

SADI, R. S.; COSTA, J. C.; PIMENTEL, F. C. Sobre os processos de avaliação e compreensão em Educação Física e esporte. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2., 2007, Anápolis. Anais... Anápolis, 2007.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?*: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais

do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2007.

SOARES, C. *Educação Física*: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

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

ISBN: 978-85-8126-090-7

ITENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) VIA TAXONOMIA DE BLOOM

PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisador de Pós-Doutoramento do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd/UMinho, Portugal), docente da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS – Católica de Quixadá) e pesquisador do Núcleo de Avaliação, Investigação e Medidas Educacionais da Universidade Federal do Ceará (NAVE/UFC/CNPq). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Avaliação do Conhecimento em Educação Física e Esportes (Grupo ACEFE). E-mail: airtonjunior@fcrs.edu.br

SOUSA, Leandro Araujo de
Mestrando em Educação da Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa em Avaliação do Conhecimento em Educação Física e Esportes (Grupo ACEFE). E-mail: leandrosousaifce@gmail.com

SILVA, Ana Géssica da
Acadêmica e bolsista de Iniciação Científica do Curso de Educação Física da Faculdade Católica Rainha do Sertão (FCRS). Integrante do Grupo de Pesquisa em Avaliação do Conhecimento em Educação Física e Esportes (Grupo ACEFE).
E-mail: anagessicaedf@gmail.com

RESUMO

A Taxonomia de Bloom tem sido utilizada como parâmetro de análise dos itens do Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto, há uma carência em relação à Educação Física, especificamente. Com isso, a pesquisa tem como objetivo classificar os itens dessa disciplina, das edições de 2009 a 2014 do referido exame, a partir da dimensão cognitiva da Taxonomia de Bloom. Depois de identificados os itens, foram observadas suas características no comando (enunciado), para, posteriormente, classificá-los de acordo com os níveis cognitivos. Os resultados mostram que a categoria mais enfatizada no exame foi a de compreensão. A partir disso, conclui-se que o exame está exigindo níveis cognitivos de baixa complexidade nesse componente curricular.

Palavras-chave: Exame nacional. Taxonomia de Bloom. Dimensão cognitiva. Educação Física.

ABSTRACT

Bloom's Taxonomy has been used as an analytical parameter of ENEM items. However there is a lack in relation to Physical Education specifically. Thus, the research aims to classify items of this discipline, since 2009 to 2014 editions of ENEM from the cognitive dimension of Bloom's Taxonomy. Once identified, their characteristics were observed in charge (statement), and then classified according to the cognitive levels. The results show that the category more emphasized in the examination was the understanding. From this, it follows that the examination is demanding cognitive levels of low complexity in this curricular component.

Key-words: National Exam. Bloom's Taxonomy. Cognitive dimension. Physical Education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 como parâmetro de avaliação dos que possuem ou estão concluindo esse nível de ensino (BRASIL, 1998). Segundo os documentos, o exame tinha como objetivo avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo da Educação Básica, sendo responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) organizar, analisar e divulgar os resultados da avaliação.

O Enem é uma prova constituída de itens objetivos de múltipla escolha e de uma redação. O exame busca avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica, sendo orientado por uma matriz de referência construída especificamente para ele (BRASIL, 2002, 2015).

Desde que foi criado, o exame sofreu algumas mudanças. A mais considerável foi em 2009, quando o MEC apresentou uma proposta de integração como um processo de seleção unificada nas instituições de Ensino Superior públicas, sendo chamado de Novo Enem (BERGAMIN; MONTERO, 2014). Com essa reestruturação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi adotada como técnica de análise dos resultados com finalidade de: 1) "permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos"; 2) "permitir a aplicação do exame várias vezes ao ano" (INEP, 2012). Isso é possível porque a TRI tem o item da prova como unidade de análise, e não a prova como um todo, permitindo que resultados de diferentes populações sejam comparáveis, mesmo que sejam submetidas a provas diferentes (VALLE, 2000).

Itens referentes à Educação Física foram inseridos no mesmo ano em que essa disciplina passa a fazer parte da matriz

de referência. A partir disso, os conhecimentos da área passam a ser exigidos na resolução da prova, sendo que já foram realizadas seis edições da prova, com duas edições canceladas por vazamento de conteúdo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009, 2012), em que foi possível identificar pelo menos dezoito itens de 2009 a 2013 que tinham conteúdos relacionados com essa disciplina (FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013) e dois no exame de 2014.

Os itens objetivos (múltipla escolha) do Enem são elaborados com referência à Taxonomia dos Objetivos Educacionais proposta por Bloom e colaboradores (BLOOM et al., 1956). Segundo Vianna (1982), os itens objetivos apresentam vantagens e desvantagens; facilitam o processo de correção e possibilitam avaliar tanto comportamentos simples como complexos. Para a avaliação, é utilizada a dimensão cognitiva da taxonomia, que é dividida em seis níveis: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação (BLOOM et al., 1956).

As categorias da Taxonomia são assim caracterizadas (BLOOM et al., 1956): Conhecimento é aquela que inclui os comportamentos em situações de avaliação que exige a memorização, a lembrança de fatos, ideias, conceitos, terminologias, fenômenos; Compreensão é caracterizada pela necessidade de realizar a interpretação do conteúdo e traduzi-lo para uma nova forma (oral, escrita, esquemas), sendo capaz de utilizar a informação em contextos diferentes do apresentado; Aplicação é a habilidade de interpretar o conteúdo e realizar sua aplicação em uma nova situação concreta, real; Análise refere-se à capacidade de identificar partes ou estruturas e seus relacionamentos com finalidade de entender o contexto final; Síntese envolve a habilidade de identificar e combinar partes com finalidade de estruturar um novo todo, discurso, produzir uma comunicação

ISBN: 978-85-8126-090-7

única; Avaliação envolve o julgamento do valor de um contexto, material, situação com base em critérios internos ou externos bem definidos tendo em vista finalidades específicas.

McGee (2003) também apresenta uma caracterização para cada nível cognitivo, indicando os verbos adequados para a utilização na elaboração dos objetivos educacionais de acordo com cada nível especificamente para a área de Educação Física.

No entanto, estudos que analisam os itens do Enem têm sido realizados a partir da Taxonomia de Bloom (MARCELINO; RECENA, 2011); também em relação a disciplinas de Física (SILVA; MARTINS, 2014) e Química (CINTRA; MARQUES JÚNIOR; SOUSA, 2014). No entanto, a disciplina de Educação Física, especificamente, não tem sido objeto de investigação nesse sentido. Com isso, esta pesquisa se justifica por buscar preencher essa lacuna, além de possibilitar a identificação do nível de complexidade de conhecimento exigido no exame, a fim de proporcionar aos docentes do Ensino Médio adaptar suas práticas no intuito de preparar os alunos para a referida avaliação.

Com isso, a pesquisa tem o objetivo de classificar os itens de Educação Física das edições de 2009 a 2014 do Enem a partir da dimensão cognitiva da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom.

2 Procedimentos metodológicos

O estudo é do tipo exploratório, documental, de natureza qualitativa. Foram analisadas as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas edições de 2009, quando os itens de Educação Física foram inseridos na matriz de referência do exame, a 2014.

As provas estão disponíveis na página do Inep na internet[1]. As avaliações são realizadas em dois dias; no primeiro, são aplicadas a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a de Ciências Humanas e suas Tecnologias; no segundo, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a de Matemática e suas Tecnologias e a de Redação. As capas dos cadernos de questões são caracterizadas por cores, em que o candidato deve assinalar no gabarito a cor correspondente. Nos anos de 2009 e 2010, as provas possuíam capa azul com gabarito único para todos os candidatos. A partir de 2011, passou-se a utilizar quatro gabaritos diferentes para a mesma prova, sendo estes diferenciados pelas cores da capa dos cadernos. Também foram considerados nessa análise os itens da prova anulada no ano de 2010, quando foi necessário realizar uma segunda aplicação do exame.

Primeiramente se realizou a identificação dos itens de Educação Física nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em que foi possível perceber que os itens eram os mesmos em todas as provas em cada ano, mudando apenas a ordem de posição. Com isso, a análise seguiu com referência nas provas de capa azul.

Depois de identificados, os itens foram analisados em suas características para saber em qual nível eles se encaixam na dimensão cognitiva da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom. Para tanto, buscou-se identificar o tipo de comando do enunciado e os verbos utilizados (BLOOM et al., 1956; MCGEE, 2003; VIANNA, 1982), como disposto no Quadro 1, pois essa parte da estrutura de um item indica o tipo de processo cognitivo necessário para solucionar o problema proposto.

[1] Disponível em: <http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 10 out. 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 1 – Características dos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom

Dimensões cognitivas	Característica	Verbos
Conhecimento	Consciência de fatos e informações específicas, em que exige memória e recordação.	Reconhecer, recordar, identificar, definir.
Compreensão	Interpretar informações apontando suas consequências e efeitos.	Traduzir, interpretar, resumir, transformar, ilustrar, estender.
Aplicação	Estender um conhecimento a uma situação nova, concreta, real.	Aplicar, utilizar, generalizar, relacionar, transferir.
Análise	Identificar e relacionar elementos ou partes importantes de um todo, organizando-as sistematicamente.	Classificar, discriminar, categorizar, comparar.
Síntese	Analisar elementos ou partes específicas para formar um todo.	Integrar, formular, propor, planejar, produzir, sintetizar.
Avaliação	Realizar julgamentos, emitindo um juízo de valor sobre determinado objeto ou situação a partir de critérios definidos.	Decidir, avaliar, apreciar, arguir, julgar.

Fonte: Adaptado de Bloom et al. (1956) e Vianna (1982).

Tomaremos como exemplo uma questão aplicada em 2009 (Figura 1). O item apresentado aborda a problemática das condições para a obtenção da qualidade de vida, entre elas a atividade física, que tem a aptidão física como um elemento central, pois indica executar de forma eficiente as atividades do cotidiano. O enunciado do item se apresenta dessa forma: "A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando". Esse comando indica a necessidade de o candidato interpretar e reconhecer os conceitos apresentados em uma situação nova e a alternativa que se encaixa é a C – "pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia independentemente de sua idade". Com isso, a dimensão cognitiva de Compreensão seria a mais adequada para o item.

Figura 1 – Item número 103 do ano de 2009

Questão 103

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

A) apresenta uma postura regular.
B) pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
C) pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
D) pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
E) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Fonte: Inep (2009).

Com base nesses parâmetros de apreciação, o estudo foi conduzido, sendo que serão apresentados, como forma de ilustração, os resultados das análises realizadas de um item apenas para cada dimensão cognitiva da Taxonomia de Bloom.

3 Resultados e discussão

Foi contabilizado um total de 20 itens, os quais abordavam os conteúdos de Educação Física e que conhecimentos

ISBN: 978-85-8126-090-7

adquiridos na disciplina são necessários para sua resolução. O Quadro 2 apresenta a posição dos itens de Educação Física em cada caderno de questões dos anos de 2009 a 2014.

Quadro 2 – Números dos itens de Educação Física dos cadernos de questões de cada ano

Caderno de prova	Ano de aplicação do Enem						
	2009	2010*	2010**	2011	2012	2013	2014
Amarela	**N**	**N**	**N**	96, 105, 108, 134	109, 113, 132	101, 103, 108	103, 104
Azul	103, 134	106, 110, 120	96, 118, 127	96, 105, 108, 133	96, 100, 115	97, 108, 111	97, 98
Cinza	**N**	**N**	**N**	97, 104, 107, 135	96, 103, 129	98, 101, 108	108, 109
Rosa	**N**	**N**	**N**	97, 104, 107, 134	96, 99, 113	98, 110, 118	**N**

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2015).
Legenda: N: não houve este caderno de prova; *primeira aplicação; **segunda aplicação.

A análise dos itens de Educação Física do Enem, a partir da Taxonomia de Bloom, mostrou que o exame contemplou itens de quatro categorias: Conhecimento, Compreensão, Análise e Avaliação. As dimensões cognitivas de Aplicação e Síntese não foram solicitadas.

A categoria de Conhecimento foi contemplada apenas nas edições de 2010, com um total de 3 itens. A Figura 2 apresenta o item 96 da segunda aplicação do exame realizada no referido ano. A adequação dessa categoria ocorre porque exige do candidato que conceitue o movimento do salto, identificando cada fase da referida ação. Assim, para responder ao problema, deve-se apenas lembrar o conceito.

Figura 2 – Item número 96 do ano de 2010 (2ª aplicação)

Questão 96

Figura I Figura II Figura III

Figura I. Disponível em: http://zuperdido.wordpress.com. Acesso em: 27 abr. 2010.
Figura II. Disponível em: http://jornale.com.br. Acesso em: 27 abr. 2010.
Figura III. Disponível em: http://www.alamedavirtual.com. Acesso em: 27 abr. 2010.

O salto, movimento natural do homem, está presente em ações cotidianas e também nas artes, nas lutas, nos esportes, entre outras atividades. Com relação a esse movimento, considera-se que

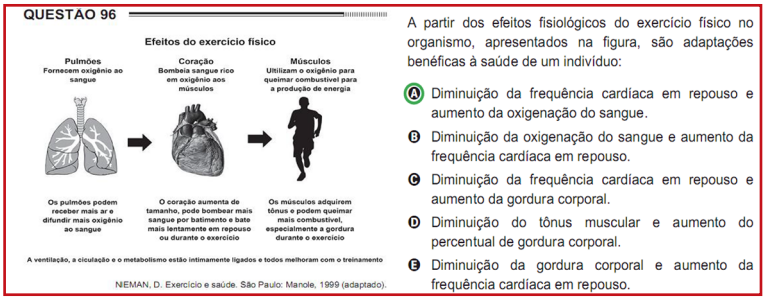
A) é realizado para cima, sem que a impulsão determine o tempo de perda de contato com o solo.
B) é na fase de voo que se inicia o impulso, que, dado pelos braços, determina o tipo e o tempo de duração do salto.
C) é verificado o mesmo tempo de perda de contato com o solo nas situações em que é praticado.
D) é realizado após uma breve corrida para local mais alto, sem que se utilize apoio para o impulso.
E) é a perda momentânea de contato dos pés com o solo e apresenta as fases de impulsão, voo e queda.

Fonte: Inep (2010).

O nível de Compreensão foi o mais exigido nas edições do Enem, em que 15 itens dessa categoria foram utilizados nas edições de 2009 a 2014. A análise dessa categoria será apresentada a partir do item 96 (Figura 3) da prova aplicada em 2012. O enunciado pede para, a partir da figura que apresenta os efeitos fisiológicos do exercício, indicar a alternativa que descreve os efeitos positivos para a saúde do indivíduo. Portanto, para solucionar corretamente a questão, deve-se interpretar as informações presentes no texto base (esquema com imagem).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Figura 3 – Item número 96 do ano de 2012



QUESTÃO 96

Efeitos do exercício físico

Pulmões: Fornecem oxigênio ao sangue
Coração: Bombeia sangue rico em oxigênio aos músculos
Músculos: Utilizam o oxigênio para queimar combustível para a produção de energia

Os pulmões podem receber mais ar e difundir mais oxigênio ao sangue

O coração aumenta de tamanho, pode bombear mais sangue por batimento e bate mais lentamente em repouso ou durante o exercício

Os músculos adquirem tônus e podem queimar mais combustível, especialmente a gordura durante o exercício

A ventilação, a circulação e o metabolismo estão intimamente ligados e todos melhoram com o treinamento

NIEMAN, D. Exercício e saúde. São Paulo: Manole, 1999 (adaptado).

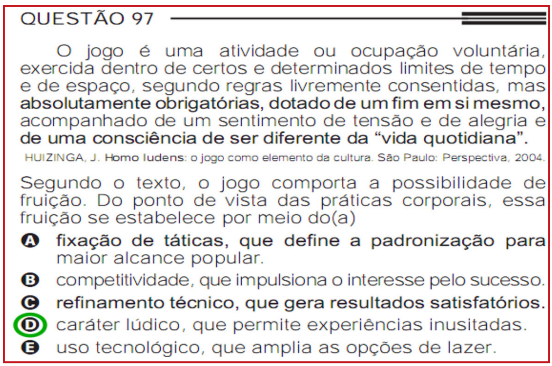
A partir dos efeitos fisiológicos do exercício físico no organismo, apresentados na figura, são adaptações benéficas à saúde de um indivíduo:

A) Diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da oxigenação do sangue.
B) Diminuição da oxigenação do sangue e aumento da frequência cardíaca em repouso.
C) Diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da gordura corporal.
D) Diminuição do tônus muscular e aumento do percentual de gordura corporal.
E) Diminuição da gordura corporal e aumento da frequência cardíaca em repouso.

Fonte: Inep (2012).

O nível de Análise foi exigido em 2 itens ao longo das edições do Novo Enem. A apreciação para essa categoria é realizada a partir do item 97 da prova aplicada em 2013 (Figura 4). Nessa questão, o enunciado do texto solicita a identificação de uma relação entre a prática do jogo e o "caráter lúdico, que permite experiências inusitadas" quando diz "essa fruição se estabelece por meio do (a)", adequando-a a esse nível da dimensão cognitiva da Taxonomia de Bloom.

Figura 4 – Item número 97 do ano de 2013



QUESTÃO 97

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas **absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo,** acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e **de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".**

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

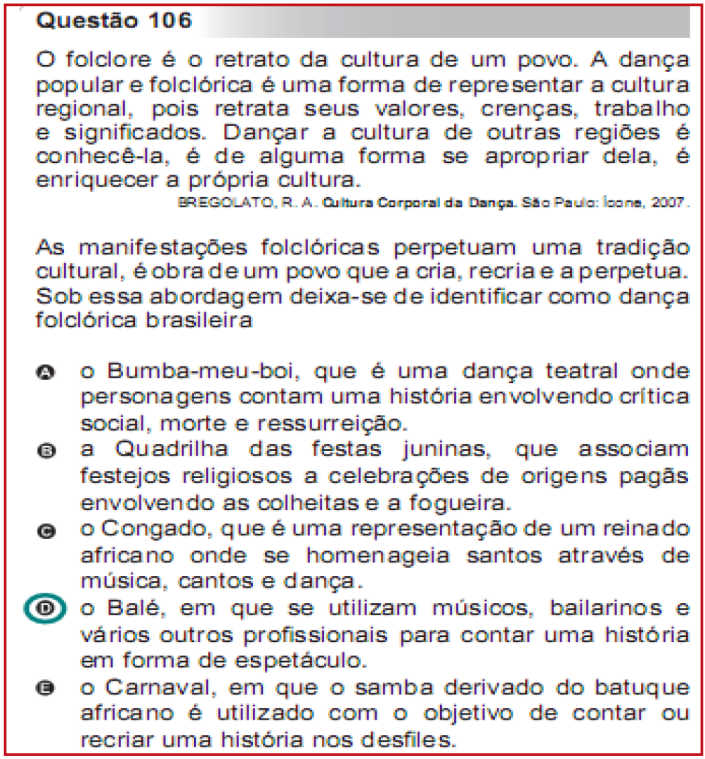
Segundo o texto, o jogo comporta a possibilidade de fruição. Do ponto de vista das práticas corporais, essa fruição se estabelece por meio do(a)

A) **fixação de táticas, que define a padronização para** maior alcance popular.
B) competitividade, que impulsiona o interesse pelo sucesso.
C) **refinamento técnico, que gera resultados satisfatórios.**
D) caráter lúdico, que permite experiências inusitadas.
E) uso tecnológico, que amplia as opções de lazer.

Fonte: Inep (2015).

O último nível, o de Avaliação, que requer processos cognitivos mais complexos, foi contemplado uma vez nos itens de Educação Física do Novo Enem, na edição de 2010, aplicação que foi anulada. O texto base da questão (Figura 5) faz uma breve caracterização do que vem a ser dança folclórica, em seguida o enunciado solicita para o candidato julgar, a partir das características colocadas (os critérios), qual estilo de dança "deixa-se de identificar como dança folclórica brasileira". Com isso, o item é classificado na categoria de Avaliação.

Figura 5 – Item número 106 do ano de 2010 (1ª aplicação)



Questão 106

O folclore é o retrato da cultura de um povo. A dança popular e folclórica é uma forma de representar a cultura regional, pois retrata seus valores, crenças, trabalho e significados. Dançar a cultura de outras regiões é conhecê-la, é de alguma forma se apropriar dela, é enriquecer a própria cultura.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal da Dança**. São Paulo: Ícone, 2007.

As manifestações folclóricas perpetuam uma tradição cultural, é obra de um povo que a cria, recria e a perpetua. Sob essa abordagem deixa-se de identificar como dança folclórica brasileira

A) o Bumba-meu-boi, que é uma dança teatral onde personagens contam uma história envolvendo crítica social, morte e ressurreição.
B) a Quadrilha das festas juninas, que associam festejos religiosos a celebrações de origens pagãs envolvendo as colheitas e a fogueira.
C) o Congado, que é uma representação de um reinado africano onde se homenageia santos através de música, cantos e dança.
D) o Balé, em que se utilizam músicos, bailarinos e vários outros profissionais para contar uma história em forma de espetáculo.
E) o Carnaval, em que o samba derivado do batuque africano é utilizado com o objetivo de contar ou recriar uma história nos desfiles.

Fonte: Inep (2010).

ISBN: 978-85-8126-090-7

O Quadro 3 apresenta a classificação geral dos itens de Educação Física do Enem de 2009 a 2014 a partir da dimensão cognitiva da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom.

Quadro 3 – Classificação dos itens de Educação Física do ENEM a partir da dimensão cognitiva da Taxonomia Bloom[2]

Ano de aplicação	Dimensão cognitiva da taxonomia						Total
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	
2009		103, 134					2
2010*	110, 120					106	3
2010**	96,	127, 118					3
2011		96, 105, 108, 133					4
2012		96, 115		100			3
2013		111, 108		97			3
2014		97, 98					2
Total	3	14	0	2	0	1	**20**

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa (2015).
Legenda: *primeira aplicação; **segunda aplicação.

O quadro também mostra que os itens que têm sido mais explorados são o da categoria de Compreensão, indicando que se exige baixo nível de complexidade na resolução das questões da disciplina de Educação Física. É possível perceber também que itens da categoria de Conhecimento foram contemplados somente nas duas edições de 2010, sendo a primeira aplicação anulada por fraude. A categoria de avaliação foi exigida apenas uma vez desde o ano de 2009. Na edição de 2014, as duas questões contempladas se enquadram na categoria de Compreensão, consideradas como processos cognitivos menos elevados.

Para solucionar os problemas dos itens de compreensão, é necessário que o candidato não apenas memorize o conteúdo, mas que ele consiga interpretar o assunto, realizar uma extrapolação para além do contexto abordado, aplicando em uma situa-

[2] Análise realizada com base no caderno de questões azul de cada ano.

ção nova. Já os itens de análise requerem que identifique relação, fatores que levaram à ocorrência de outros, partes de um todo.

A partir disso, com o pouco número de itens e a baixa complexidade na sua elaboração, mostra-se que essa disciplina não é tão valorizada pelos organizadores do exame. Nesse contexto de grande influência dessa avaliação no ambiente escolar, pode repercutir na valorização desse componente curricular.

Estudos semelhantes no Brasil têm sido realizados recentemente com outras disciplinas (MARCELINO; RECENA, 2011; SILVA; MARTINS, 2014). Cintra, Marques Júnior e Sousa (2014) analisam os itens de Química do Novo Enem, de 2009 a 2013, com base na Taxonomia de Bloom, e o contexto problemático em que está inserida. Os autores identificaram que até 2011 os itens priorizavam os processos cognitivos de conhecimento, em que predominava a memorização. No entanto, perceberam que, nos anos de 2012 e 2013, os itens passaram a exigir habilidades cognitivas mais complexas, bem como inseridas em contextos interdisciplinares. Silva e Martins (2014) estudaram 105 itens de Física do Enem de 2009 a 2013 a partir da Taxonomia de Bloom revisada (KRATHWOHL, 2002), identificando que foram priorizados processos cognitivos intermediários, como entender e aplicar.

A análise de itens com base na Taxonomia de Bloom tem sido realizada em outros contextos. Em estudo, analisaram-se os itens de prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), prova aplicada a alunos do Ensino Superior, do curso de Administração, em que observaram que as categorias mais requeridas no exame foram aplicação e análise (SALUME et al., 2012).

Teixeira et al. (2013) classificam os itens de Química, conteúdo Soluções, de um livro didático em duas edições, uma de

ISBN: 978-85-8126-090-7

1997 e outra de 2007; os autores identificam que, na edição de 2007, contempla todas as categorias da dimensão cognitiva, o que não ocorre na anterior. Todavia, nas duas edições, mais de 50% dos itens estão nas categorias de aplicação e análise, não ocorrendo grandes mudanças em relação ao enfoque cognitivo.

Pesquisas com esse teor têm sido realizadas também em contexto internacional. Estudo feito em Taiwan, que analisou os níveis de conhecimento a partir da Taxonomia de Bloom Revisada (KRATHWOHL, 2002), de um exame de leitura e compreensão da língua inglesa administrado entre 2002 e 2006, identificou que as categorias mais requeridas no exame foram Lembrar, Entender, Aplicar e Analisar (LAN; CHERN, 2010).

Em outro estudo (OMAR et al., 2012), é proposto um método de análise automatizada de itens para sua classificação a partir da Taxonomia de Bloom. Para tanto, utiliza-se uma coleção de itens de exame com o tema Programação de Computadores obtidos da Faculty of Information Science and Technology, Universiti Kebangsaan Malaysia. Foi empregada a técnica de Processamento de Linguagem Natural (Natural Language Processing – NLP), que identifica palavras-chave e verbos importantes para realizar a classificação. Os autores concluem que esse método pode ser útil na categorização dos itens, mesmo reconhecendo a necessidade de aprimoramento.

5 Disposições finais

Os resultados do estudo mostram que os itens de Educação Física do Novo Enem concentram-se na categoria de compreensão. Isso indica que os organizadores do exame estão priorizando itens que requerem processos cognitivos menos elevados dos candidatos em relação a esse componente curricular.

Os achados desta pesquisa também podem proporcionar o conhecimento de professores de Educação Física do Ensino Médio das categorias requeridas no Enem, possibilitando que enfatizem o desenvolvimento desses processos cognitivos na sua prática, uma vez que muitos dos alunos desse nível de ensino estão se preparando para o exame.

As pesquisas com esse foco já vêm sendo realizadas tanto em contexto nacional quanto internacional e sob diversos objetivos, que vão desde a análise de itens de prova ou livros, visando classificá-los segundo a proposição de novos métodos para a realização desse tipo de estudo.

Reconhecemos a necessidade de métodos mais objetivos para classificar os itens, pois o método qualitativo aqui empregado pode possibilitar muitas interpretações, podendo a classificação divergir a partir da visão dos pesquisadores e com isso propomos estudos futuros que objetivem a utilização e validação de métodos mais precisos para a identificação das categorias de itens a partir da Taxonomia de Bloom.

Referências

BERGAMIN, F. M.; MONTERO, M. F. Balanço de pesquisas sobre o ENEM: considerações sobre a constituição política das avaliações externas. *Roteiro*. UNOESC, v. 39, n. 2, p. 391-416, 2014.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I*: cognitive domain. New York: Mc Kay, 1956.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*: Documento Básico. Brasília, DF, 2002.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. Ministério da Educação. *Edital nº 6, de 15 de maio de 2015*. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015. 2015 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 438, de 1 de junho de 1998*. Brasília, DF, 1998.

CINTRA, E. P.; MARQUES JÚNIOR, A.; SOUSA, E. C. Análise dos itens de Química do ENEM com base na Taxonomia de Bloom. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 36., 2014, *Anais...*, 2014.

FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; NARDON, T. A. A inserção dos conteúdos de Educação Física no ENEM: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. *Motrivivência*, n. 40, p. 13-24, jun. 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). *MEC confirma cancelamento da edição do Enem de abril*. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2009/10/631822-novas-provas-do-enem-devem-ser-aplicadas-em-30-a-45-dias.shtml>. Acesso em: 29 jul. 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO (São Paulo). *Novas provas do Enem devem ser aplicadas em 30 a 45 dias*. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2009/10/631822-novas-provas-do-enem-devem-ser-aplicadas-em-30-a-45-dias.shtml>. Acesso em: 29 jul. 2015.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 4, 2002.

LAN, W.; CHERN, C. Using revised Bloom's taxonomy to analyze Reading comprehension questions on the SAET and the DRAT. *Contemporary Educational Research Quarterly*, v. 18, n. 3, p. 165-206, Sept. 2010.

MARCELINO, L. V.; RECENA, M. C. P. Análise de questões do novo Enem segundo a Taxonomia Revisada de Bloom. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 34., 2011. Florianópolis. *Resumos*. Florianópolis: SBQ, 2012. Disponível em: <www.sbq.org.br/34ra/34RASBQ.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2012.

MCGEE, R. Avaliando o conhecimento por escrito. In: TRITSCHLER, K. *Medida e avaliação em Educação Física e esportes de Barrow e McGee*. Barueri: Manole, 2003.

OMAR, N. et al. Automated analysis of exam questions according to bloom's taxonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 59, p. 297-303, 2012.

SALUME, P. K. et. al. O ENADE avalia o administrador de acordo com o perfil exigido pelo MEC? Uma análise sob a perspectiva da taxionomia de Bloom. In: ENANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, V. A.; MARTINS, M. I. Análise de questões de Física do Enem pela taxonomia de Bloom revisada. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 16, n. 3, p. 189-202, 2014.

VALLE, R. C. Teoria de resposta ao item. *Est. Aval. Educ.*, n. 21, p. 7-92, 2000.

VIANNA, H. M. *Testes em educação*. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PRÁTICA AVALIATIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO JOGO SERPENTES E ESCADAS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

POMPEU, Márcio Régis Pinto
Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), docente da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) e membro do grupo de estudo Saberes em Ação (IEFES/UFC). E-mail: marciopompeu19@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a prática avaliativa realizada em uma escola pública estadual do Ceará que utilizou o jogo denominado "Serpentes e Escadas" como instrumento de avaliação na disciplina de Educação Física, bem como verificou a satisfação dos alunos em relação a essa forma de avaliar na componente curricular Educação Física. Participaram desta experiência quarenta e cinco estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Grande parte dos alunos revelou estar satisfeita por ter sido avaliada por meio do jogo, pois os discentes tiveram a possibilidade de recordar o conteúdo estudado, ainda que, como destacado em seus relatos, nunca tivessem experienciado a avaliação dessa maneira na disciplina, revelando também que se sentiram coautores e protagonistas de seu próprio aprendizado quando da participação na elaboração das perguntas. E ainda demonstraram o desejo de que essa forma de avaliação fosse estendida por todo o ano escolar. O referido jogo, portanto, mostrou-se como uma importante ferramenta que pode ser usada na avaliação escolar.

Palavras-chave: Jogo. Avaliação. Educação Física.

ABSTRACT

This article aims to present an experience report on evaluation practice conducted in a State Public School of Ceará, who used the so-called game "Snakes and Ladders" to Evaluate the Physical Education as well, found satisfaction of students in relation to this way of evaluating the curriculum component Physical Education. Participated in this experience forty-five students of the 3rd year of high school. Many of the students proved to be satisfied they have been assessed by the game, it had the opportunity to recall the content studied, although, as noted in his reports had never experienced the evaluation that way in the discipline, revealing also that felt co-authors and protagonists of their own learning when the participation in the preparation of questions. And yet they demonstrated the wish that this form of assessment to be extended throughout the school year. That game, however, proved to be an important tool that can be used in school evaluation.

Key-words: Game. Evaluation. Physical Education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A ideia de escrever este artigo surgiu durante os momentos formativos da especialização em Educação Física Escolar, realizada na Universidade Federal do Ceará, na disciplina: Jogo, brinquedo e brincadeiras na Educação Física Escolar, no primeiro semestre de 2012, dada a oportunidade das possibilidades de utilização e aplicação de jogos no contexto educacional.

Paralelamente, os questionamentos e as inquietações foram surgindo recorrentemente sobre a minha própria atuação docente na escola, quando da prática avaliativa na sala de aula na disciplina de Educação Física, que ainda hoje é marcada e geradora de inúmeras dúvidas, tensões e dificuldades em seu desenvolvimento. Por esse aspecto, o problema central deste trabalho se concentra no ato de avaliar, que tem se restringido meramente à aplicação de testes, provas com objetivo único de obter informações sobre o rendimento dos alunos.

Nesse sentido, atualmente se tem ampliado o debate sobre a utilização de atividades lúdicas na avaliação da aprendizagem, baseando-se no pressuposto de que os educandos aceitam melhor esse procedimento intrinsecamente voltado à diversão e ao prazer, em oposição ao modelo de avaliação tradicional, de caráter punitivo, classificatório e excludente.

Para Valenzuela (2005), o jogo educativo converte-se no melhor recurso para obter informações sobre os seus alunos, bem como, por meio deste, pode-se verificar se os educandos adquiriram as aprendizagens mediante os critérios adotados pelo professor. Sob o mesmo ponto de vista, Macedo (2009) reforça que, em situações de jogo e desafio, podem ser favorecidas as observações e possibilitadas as análises, as quais promovem processos favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem de competências e habilidades.

Nessa perspectiva, alguns autores já ensaiaram algumas propostas de aplicação dos jogos educativos como instrumento de avaliação no ambiente escolar, como Macedo (2009) e Macedo, Petty e Passos (2005). Os referidos autores observaram que, a partir da aplicação do jogo, é possível avaliar a aprendizagem por meio da observação em um ambiente mais natural, espontâneo e desafiador, sem perder de vista os objetivos pedagógicos.

Por isso, este trabalho é um relato de experiência de quatro aulas que foram planejadas e aplicadas pelo próprio pesquisador *in loco* na escola em que leciona da rede pública do Estado do Ceará, com a finalidade de utilizar o jogo "Serpentes e Escadas" como instrumento de avaliação da aprendizagem, bem como de verificar a satisfação dos alunos em relação a essa forma de avaliar na componente curricular Educação Física.

2 O jogo como recurso didático e instrumento de avaliação

O jogo compreende um conjunto de atividades corporais e mentais, praticado consoante regras preestabelecidas e acordadas que podem variar em sua complexidade, cuja finalidade principal é normalmente o divertimento e o prazer dos participantes.

Para Almeida (2003), o jogo é uma ferramenta didática importante na escola, porque promove a aprendizagem, disciplina o trabalho do discente e favorece o desenvolvimento de comportamentos básicos necessários à formação de sua personalidade.

Nesse sentido, o jogo, considerando-se as suas características, é concebido como atividade que desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do educando, além do mais, no ambiente do jogo, são proporcionadas experiências prazerosas e diversificadas ao discente. Esse

ISBN: 978-85-8126-090-7

momento fornece ao educador um instrumento potencialmente significativo para a avaliação da aprendizagem no meio escolar.

Santana e Rezende (2008) reforçam que o jogo pode ser utilizado em vários momentos, tais como: na ilustração de aspectos importantes de um conteúdo e na revisão de conceitos relevantes. Isso se dá em virtude do fato de essa atividade lúdica oferecer condições aos alunos para desenvolver um processo cognitivo mais significativo, podendo ainda ser usada no processo de avaliação da aprendizagem. Assim, os jogos são situações privilegiadas de avaliação, quando bem incentivados e valorizados no contexto educacional (LIMA, 2008).

3 Aspectos metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública localizada no município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, em uma classe de quarenta e cinco alunos da 3ª série do Ensino Médio matutino, classe esta selecionada em função do grau de proximidade com o professor-pesquisador.

A execução e a aplicação do jogo educativo no ambiente da escola pesquisada compreenderam duas etapas. Na primeira etapa, os alunos foram divididos em nove grupos com cinco integrantes, com o objetivo de favorecer a aprendizagem das regras e a elaboração de perguntas que seriam utilizadas no momento do jogo. Cada grupo ficou responsável pela elaboração de cinco questões que seriam socializadas com a turma. Para essa construção, foi escolhido o conteúdo "Ginástica", uma vez que era o conteúdo estudado no bimestre atual. No segundo momento, foi aplicado o jogo para que a turma pudesse vivenciá-lo, construído com as devidas regras já aprendidas e as perguntas que tinham sido elaboradas pelos próprios alunos. Após a realização da atividade, solicitou-se dos alunos que respondessem a um questio-

nário, contendo três perguntas, com o objetivo de identificar as concepções e impressões destes em relação à aplicação do jogo como instrumento de avaliação.

3.1 Conhecendo o jogo Serpentes e Escadas e a modificação das regras do jogo

O jogo "Serpentes e Escadas", escolhido como possibilidade de avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física, apresenta-se como um jogo de percurso que é composto por um tabuleiro de cem casas ilustradas, um ou dois dados e peões.

Para atender às necessidades de aplicação como instrumento avaliativo, foi adicionada a obrigatoriedade de algumas estações durante o percurso, correspondentes à base das escadas e às cabeças das serpentes, nas quais, se o aluno parar ao jogar o dado, deverá responder a perguntas relacionadas ao conteúdo da ginástica. No jogo original, a escada está sempre associada à ação de subir, e a serpente está sempre associada à ação de descer. Assim, se o discente parar em uma casa com a figura de uma escada e acertar a resposta, ele poderá subir até o topo da escada; se errar, permanece no lugar. Se parar em uma casa com a figura de uma serpente e errar a resposta, deve descer até a ponta da cauda; se acertar, permanece no lugar.

4 Resultados e discussões

Foram utilizadas quatro horas aula para a apresentação e aprendizagem das regras do jogo, elaboração das questões/perguntas, assim como para a execução e vivência do jogo e para a aplicação do questionário de satisfação e avaliação do jogo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Na primeira aula, o professor apresentou o jogo à turma, explicando as regras e os objetivos e deixando exposto para os alunos que utilizaria o jogo como avaliação naquele semestre. Percebeu-se nesse momento que os educandos ficaram surpresos em ser avaliados por meio do jogo, pois, segundo os seus relatos, nunca tinham sido avaliados dessa maneira na disciplina, ato que ocorria somente mediante provas, trabalhos ou testes.

Contudo, de acordo com Darido e Rangel (2005), o discente poderá ser avaliado não exclusivamente por instrumentos como provas, mas também por meio da observação do uso dos conceitos em trabalhos de grupos, debates, exposições, diálogos entre professores e alunos e em atividades de resolução de problemas.

Na segunda aula, ocorreu a confecção das perguntas. Observou-se nessa fase a cooperação entre os grupos e a concentração e empenho dos alunos na tarefa da construção das perguntas. Alguns discentes revelaram que, ao participarem desse processo de elaboração das perguntas, sentiram-se como coautores e protagonistas de seu próprio aprendizado.

Conforme Soares et al. (1992), no processo avaliativo, é fundamental permitir aos envolvidos a participação nos rumos da avaliação em diferentes níveis, significando, assim, um fazer coletivo, cujas decisões são tomadas em conjunto, configurando-se como avaliação participativa, rompendo a visão da prática avaliativa centrada exclusivamente no professor.

Na terceira aula, os estudantes jogaram reunidos em seus respectivos grupos com o auxílio do professor, que inicialmente relembrou as regras do jogo, mediando-o e dirimindo as possíveis dúvidas que poderiam surgir no decorrer do jogo. Nessa etapa, notou-se a participação efetiva de todos os alunos e o interesse deles em jogar. Além disso, verificou-se um elevado grau de divertimento e motivação no ato de jogar.

Dessa forma, a atitude lúdica é um elemento que colabora na compreensão de certas atividades como o jogo, haja vista que, por meio dele, os participantes demonstram, de forma bastante visível nas suas atitudes, indícios de divertimento, fascinação, excitação, tensão, alegria e profundo envolvimento emocional na atividade (LIMA, 2008).

Na quarta etapa, sendo a última aula, foi aplicado à classe um questionário de satisfação. Nesse momento, foi pedido aos aprendizes que respondessem a perguntas relacionadas às experiências vividas nas aulas e se já tinham sido avaliados por meio do jogo, como também se eles gostaram de ser avaliados por meio desse recurso, momento em que teriam que explicar o porquê de tal posicionamento.

Os depoimentos indicaram que os alunos gostaram de ser avaliados através do jogo proposto. Grande parte dos estudantes revelou ter gostado dessa estratégia, porque teve a possibilidade de recordar o conteúdo estudado em um ambiente divertido e, ao mesmo tempo, desafiador; outros apontaram que foi uma oportunidade de expor suas ideias e compartilhar os conhecimentos adquiridos, aprovando, assim, a maneira como este foi desenvolvido na disciplina e, ainda mais, demonstrando o desejo de que essa forma de avaliação fosse estendida por todo o ano escolar.

5 Conclusões

Infere-se, a partir do estudo apresentado, a possibilidade de utilização do jogo "Serpentes e Escadas" como recurso pedagógico e instrumento avaliativo potencialmente significativo, mas não somente esse jogo, como também a possibilidade de potencializar o uso de outros jogos que contribuam com essa construção coletiva.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Desse forma, tal recurso mostrou-se como um forte aliado dos professores de Educação Física, como também dos docentes de outras disciplinas na escola, que tradicionalmente pautaram os seus objetivos avaliativos na disciplina à aplicação de testes, provas com o objetivo único de obter informações sobre o rendimento dos alunos.

Ao considerarmos a avaliação em Educação Física na escola como uma ação coletiva, anunciamos e propagamos a ideia de que é um meio para a tomada de consciência, capaz de compreender o processo, suas conquistas, dificuldades e novas possibilidades, e não se configurando como um momento de castigo ou compensação pelos caminhos percorridos.

Por conseguinte, mediante essa experiência realizada no seio da escola, acredita-se na adoção do jogo como recurso avaliativo valorativo, que favorece a aprendizagem dos conteúdos e a ampliação das possibilidades de compreensão do que foi significativo para o aluno. Recomenda-se o aprofundamento de novos estudos como uma necessidade a ser empreendida por novos pesquisadores, pois se nota que essa ação pedagógica diferenciada, a qual se apresenta neste relato, ainda é uma temática embrionária no contexto educacional.

Referências

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica*: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

DARIDO, S.; RANGEL, I. *Educação Física na escola*: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MACEDO, L. *Jogos, psicologia e educação*: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTANA, E. M.; REZENDE, D. B. O uso de jogos no ensino e aprendizagem de Química: uma visão dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. *Anais*... Curitiba: UFPR, 2008.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

VALENZUELA, A. V. O jogo no ensino fundamental. In: MURCIA, J. A. M. (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 89-107.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Comunicação Oral

Eixo 8

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TECENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

NASCIMENTO, Maria Valcidéa do
Mestre em Educação (2007) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem (1994) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduada em Pedagogia (1986) pela Universidade de Fortaleza (Unifor); Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).
E-mail: valcidea@yahoo.com.br

MOURA, Dunga Camilo
Graduando em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: dunga.camilo@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o processo avaliativo de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo como lócus de investigação duas escolas públicas do Estado do Ceará: uma sediada no município de Sobral, denominada Mocinha Rodrigues, e outra localizada no distrito de Taperuaba, num povoado chamado Vassouras, denominada Frederico Auto Correa. A investigação é de cunho exploratório e de caráter qualitativo; assim, a metodologia da pesquisa efetivou-se pelas observações em sala de aula e pela aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas com alunos e professores realizadas em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos II e IV nas referidas escolas. O estudo bibliográfico teve como referência os teóricos: Álvarez Méndez (2002), Arroyo (2003), Barcelos (2014), Esteban (1999), Freire (1996), Gadotti (1995), Hoffmann (2009), Lima (1994), Luckesi (2003), dentre outros. Constatou-se que a clientela da Educação de Jovens e Adultos possui o mesmo perfil socioeconômico, com ritmos de aprendizagens diferenciados em função da faixa etária e de suas necessidades e interesses, a qual sente-se discriminada socialmente, revelando o estigma da baixa autoestima pela interiorização do estereótipo do fracasso escolar. Quanto à avaliação de aprendizagem por parte dos professores,

ISBN: 978-85-8126-090-7

existem pontos convergentes em suas práticas avaliativas com foco em provas e em seus resultados. Tais profissionais possuem concepções equivocadas de avaliação, revelando a falta de referenciais teóricos metodológicos e a necessidade de formação continuada que atenda às especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

We treat this research on the evaluation process of teaching and learning modalities of Youth and Adult Education. (EJA) having as research locus two public schools: one situated in the city of Sobral, Ceará called Mocinha Rodrigues and another municipal school Frederico Auto Correa located in Taperuaba district in a village called Vassouras. The research is exploratory and qualitative, so the research methodology is effected by the observations in the classroom and a questionnaire with semi-structured questions with students and teachers held in classrooms EJA II and IV in these schools. The bibliographic study was endorsed in theoretical: Álvarez Méndez (2002), Arroyo (2003), Barcelos (2014), Esteban (1999), Freire (1996), Gadotti (1995), Hoffmann (2009), Lima (1994), Luckesi (2003), among others. It was found that the EJA clientele have the same socioeconomic profile, the majority varies from one wage and even less, with differentiated learning paces depending on the age group and their needs and interests, we stand discrimination socially revealing the low self-esteem by the internalization of the stereotype of school failure. As the learning evaluation by teachers there are converging points in their evaluation practices with a focus on exams and its results, have incorrect conceptions of the assessment, revealing a lack of methodological theoretical references the need for continuing training that meet the specificities of the Youth and Adult Education.

Key-words: Assessment. Teaching. Youth and Adult Education.

1 Introdução

Versamos neste artigo sobre as concepções e práticas avaliativas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco conhecer e analisar o processo avaliativo de ensino e aprendizagem da EJA. O trabalho teve como lócus de investigação duas escolas públicas do Estado do Ceará: uma sediada no município de Sobral, denominada Mocinha Rodrigues, e outra localizada no distrito de Taperuaba, num povoado chamado Vassouras, denominada Frederico Auto Correa.

Estudos revelam a existência de altas taxas de abandono nessa modalidade de ensino e que sua clientela, ao adentrar no processo de ensino e aprendizagem, parece revelar muito entusiasmo com o ingresso nesses cursos, no entanto a permanência desses educandos apresenta pontos de vulnerabilidades sobre o processo avaliativo, o que nos remete às seguintes indagações: Estariam estas taxas de evasão ligadas às questões relativas às formas de avaliar dos professores? Os professores da EJA possuem formação adequada para o trabalho educativo com esses educandos? Portanto, a investigação faz-se relevante por se tratar de uma temática que carece de esclarecimentos sobre as formas adequadas de avaliar as aprendizagens de jovens e adultos.

Assim sendo, pretende-se realizar nesta investigação os seguintes objetivos: analisar as concepções avaliativas dos professores; conhecer as metodologias utilizadas nas práticas avaliativas da Educação de Jovens e Adultos; e traçar o perfil dos alunos e professores envolvidos nessa modalidade.

A abordagem da investigação é de natureza exploratória, referendada pela observação das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores da EJA III e IV e pelo estudo bibliográfico sobre a temática. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa;

ISBN: 978-85-8126-090-7

segundo Bauer (2002, p. 68): "A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão". Nesse caso, a metodologia da pesquisa efetiva-se pelas observações em sala de aula e pela aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas com alunos e professores realizadas em salas de aula da EJA das referidas escolas.

Assim, o estudo bibliográfico fundamenta-se nos pensamentos dos teóricos: Álvarez Méndez (2002), Arroyo (2003), Barcelos (2014), Esteban (1999), Freire (1996), Gadotti (1995), Hoffmann (2009), Lima (1994), Luckesi (2003), dentre outros. O referido artigo está organizado em seções, que irão abordar aspectos históricos da EJA, conceitos, concepções e metodologias de avaliação e reflexões sobre os resultados do estudo.

2 Trajetórias históricas da educação de jovens e adultos no Brasil

A gênese dessa modalidade de ensino fundamenta-se nas ações educativas dos jesuítas, tendo, portanto, cunho religioso, com a finalidade instrucional para desenvolvimento do modelo agrário de economia colonial. Foi somente na Constituição de 1824 que se efetivou legalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo a acessibilidade à educação para todos os cidadãos e a instrução primária e gratuita, ainda que esses direitos ficassem restritos apenas à intencionalidade.

No final do período imperial, apenas 18% da população era alfabetizada; nesses dados, estavam excluídos os indígenas, os negros e as mulheres pobres. Revelando a legitimidade de uma ação discriminatória em relação à Educação de Jovens e Adultos. O Ato Adicional de 1834 reconhece a Educação Básica

de 7 a 14 anos como prioridade, tendência que se repete na Constituição de 1891, que reforça a desvalorização da EJA enquanto modalidade de ensino.

Embora a Constituição de 1934 tenha proposto um Plano Nacional de Educação, é somente no final da década de 1940 que a educação de adultos é reconhecida como política pública com características próprias, quando se estabelece um sistema público de educação elementar no país. Em 1947, a União lança o primeiro Plano Nacional, custeado pelos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, fundo criado em 1942 que financia a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). As ações da CEAA, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fizeram com que os números de analfabetos de adolescentes e adultos decrescessem entre 5% e 11% de 1940 a 1960.

A inserção dos movimentos sociais, como igrejas, associações da sociedade civil, organizações culturais e esportivas integradas às ações da CEAA, fortalece um movimento ideológico que, além de criar forte apoio à educação rural, desencadeia os debates da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, ampliando as ações pedagógicas para incentivo à Educação de Jovens e Adultos e fortalecendo o discurso do analfabetismo como problemática nacional.

A questão do analfabetismo teve apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvendo ações contra o analfabetismo por programas radiofônicos e por iniciativas locais, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em Recife na gestão de Miguel Arraes. A partir dessa iniciativa, a Universidade de Recife sistematiza o Serviço de Extensão Cultural (SEC), onde se consolidou o método de alfabetização de Paulo Freire. O Mo-

ISBN: 978-85-8126-090-7

vimento de Leitura Popular de Recife, em 1961, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Angicos em Natal, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação.

A desmobilização dessa corrente positiva em favor da alfabetização de adolescentes e adultos efetivou-se com o golpe militar em 1964, conforme relata Oliveira (2009, p. 17): "A dificuldade de verbas, acirrada censura, as aulas e programas radiofônicos, a perseguição e prisão de monitores e animadores fizeram os sistemas radioeducativos encerrarem suas atividades". Mas, ao final de 1968, o Ato Institucional de nº 5 (AI-5) coloca ponto final no movimento de alfabetização como resistência social.

A repressão dos movimentos de educação e cultura populares que tendiam a contrariar os interesses impostos pelo governo na ditadura militar, no caso da educação de adultos e adolescentes, segundo afirma Paiva, citado por Gadotti (1995), permite somente programas de alfabetização de adultos de cunho assistencialistas e conservadores, com o intuito de controlar as ideologias de conscientização cidadã, no caso, cita o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

A Constituição de 1988 legitima a EJA no Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, e também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. À luz dessa constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, vem confirmar, em seu artigo 208, inciso I, "[...] o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria". Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a Educação de Jovens e Adultos.

Dados desta última década revelam sinais de melhoria no atendimento a essa modalidade de ensino; a EJA vem crescendo

em todo o Brasil: já são mais de 4,2 milhões de alunos em todo o país. Desse modo, observa-se que, com a expansão da Educação de Jovens e Adultos, muitos estudantes voltaram a estudar e/ou já iniciaram suas atividades escolares. No entanto, se essas oportunidades de continuidade aos estudos não oferecerem condições diferenciadas, com base no aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, permanecerão gerando discentes evadidos nessa modalidade.

3 Avaliação processual na construção das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos (EJA): conceitos, finalidades e funções

A escola, por muito tempo, constituiu-se como um espaço de reprodução de desigualdades sociais a partir da realização das práticas de avaliações classificatórias e como medida de aferição de conhecimento que não favoreciam a formação de sujeitos pensantes capazes de construir seu conhecimento e a consequente autonomia.

Para Esteban (1999, p. 15), "A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos. Por conta disso, o processo de ensino e aprendizagem é avaliado mecanicamente, como processo-produto". Ou seja, uma cultura regida pela concepção mecanicista de produção industrial presente na economia que influencia diretamente na escola e em seu modo de avaliar, conforme reflete Arroyo (2003, p. 16):

> Uma visão excessivamente mecânica do resultado da escola nos levou a superestimar a abordagem processo-produto. O processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção. O produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados

ISBN: 978-85-8126-090-7

> e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos o fracasso escolar.

Portanto, o fracasso ou o sucesso escolar dependerá de qual cultura rege a escola: a mecanicista, que avalia os educandos numa perspectiva excludente como processo-produto; ou a sociocultural, numa perspectiva do processo ensino-aprendizagem em que nele todos são protagonistas desse processo.

A avaliação é presença constante na vida escolar de todos, que afeta positiva ou negativamente os indivíduos que nela estão envolvidos e afeta, em especial, o adulto e o jovem que tiveram seu processo de aprendizagem prejudicado em função de práticas equivocadas de avaliar. Arroyo (2003) destaca que esse modelo avaliativo deu-se por conta da recessão, desemprego, desigualdade social, baixos salários dos professores e degradação moral e social presente na década de 1980, o qual está presente nos dias de hoje.

Como consequência desse modelo de avaliação, gera-se a ideia do ensino público sem qualidade, voltado para a educação em larga escala, dirigido à população de classe baixa, apenas para suprir as necessidades das empresas das grandes indústrias, com currículo de conhecimentos segmentados no ensino disciplinar, o que limita a visão do aluno da totalidade para a restrição do saber, do conhecimento em disciplinas.

Sobre isso, Arroyo (2003, p. 22) explana que: "O domínio insuficiente de um desses recortes disciplinares e seriados exclui da possibilidade de prosseguir no direito ao saber socialmente produzido". Tal fato reflete em como os discentes são julgados, reprovados e excluídos do saber social.

No que concerne ao ato de avaliar, ele tem como princípio fundamental acompanhar o processo percorrido pelo aprendiz, o ato da chegada ao resultado final. O ato de avaliar permite ao educando a oportunidade de refazer seu caminho ou metodologias de ensino diferenciadas, o que o possibilita aprender de diversas maneiras, e ao professor exercer o papel de mediador, garantindo ao estudante aprendizagens significativas.

A avaliação restrita a provas e a exames considera o processo ação-reflexão-ação apenas como um resultado final classificatório entre bons e ruins a partir da nota, tornando-se assim antidemocrático e excludente. Sobre o exposto, reflete Esteban (2001, p. 105):

> A lógica do exame não permite a observação do processo de aprendizagem/desenvolvimento em sua complexidade. A fragmentação do processo torna difícil a implementação de uma prática pedagógica estruturada a partir da idéia de aprendizagem como uma ação permanente, marcada por avanços, rupturas e retrocessos.

Sendo assim, o exame deve fazer parte de um dos instrumentos de acompanhamento do processo avaliativo, e não instrumento principal. A história de posturas autoritárias e equivocadas, em relação à real função da avaliação como forma de punição e ameaça para educandos menos interessados e/ou indisciplinados, pode ter transformado essa ferramenta num instrumento de repressão e posterior exclusão, ocasionando desistências desses educandos.

A avaliação é uma dimensão fundamental da educação e de tantos outros setores da atuação das pessoas. No entanto, a atenção que lhe é dispensada na educação está longe de corresponder à sua importância, afirma Barcelos (2014).

Durante muitos anos, a avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem e as palavras “avaliação” e “teste” eram perce-

ISBN: 978-85-8126-090-7

bidas como sinônimas. Até meados da década de 1960, os livros discutiam a avaliação da aprendizagem, preocupando-se com a criação, a confiabilidade e a validade de testes avaliativos.

Até hoje existe uma confusão de interpretações e significados no que se refere às avaliações e aos exames, tornando-a, como diz Luckesi (2003), uma tirana da prática educativa. Segundo esse autor, a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diferentemente dos exames, que são excludentes e não são construtivos, mas classificatórios.

Luckesi (2003) nos ajuda a compreender a avaliação nessa perspectiva mais crítica, mostrando que a avaliação ocupa um amplo espaço nos processos de ensino-aprendizagem, e insiste na necessidade de qualificar a avaliação em função da finalidade a que se destina, a qual se configura por possuir características diversas, como: diagnosticar a situação de aprendizagem do educando e subsidiar a tomada de decisão para melhoria de sua qualidade das aprendizagens; ser inclusiva, pois coloca o aprendiz dentro do processo educativo, e amorosa, uma vez que acolhe o educando; ser diagnóstica e processual, haja vista que admite que o discente poderá apresentar conhecimento ou habilidades esperadas; ser dinâmica, porquanto diagnostica a situação para que o estudante possa melhorar a partir de mais decisões pedagógicas.

De acordo com Hoffmann (1995), a avaliação é reflexão transformada em ação, ação essa que nos impulsiona para novas reflexões sobre a realidade, que devem ser permanentes no educador, e para o acompanhamento da trajetória de construção de conhecimento do educando, tendo então caráter de prática de investigação, o que possibilita ao docente uma análise do que foi ensinado e aprendido pelo aluno. Isso implica um planejamento consciente, tendo como resultado uma aprendizagem significa-

tiva, uma aliada do educando, encorajando-o e auxiliando-o na construção da aprendizagem.

A avaliação tem sido um tema bastante discutido entre educadores sobre o real significado dessa prática e sobre qual a maneira mais adequada de se trabalhar com ela, chegando-se a um consenso a respeito da complexidade que existe quando se trata de avaliação da aprendizagem escolar. E o tema se torna mais complexo quando se trata de avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, por ser um grupo que traz consigo um processo de exclusão do espaço escolar e social a partir da sua condição socioeconômica.

Segundo Gadotti, citado por Barcelos (2014), ao se colocar o direito à educação de adultos ao lado de outros temas dos direitos humanos, dá-se uma especial atenção ao item avaliação na Educação de Jovens e Adultos, quando se diz que a avaliação não pode resumir-se a uma prova final, à prática de uma cópia ou a um exercício de memorização de um determinado conteúdo.

Para Gadotti (2009), a avaliação deve ser feita em processo e deve levar em conta os diferentes níveis de alfabetização que condicionam os métodos de ensino-aprendizagem. Ao chamar a atenção para o planejamento, execução e acompanhamento dos projetos de Educação de Jovens e Adultos, o autor sugere um envolvimento dos diferentes segmentos da sociedade, incentivando a participação ativa e cidadã, ou seja, criando papéis para novos educandos. Terão estes a possibilidade de passarem de coadjuvantes a protagonistas, atores principais de seus processos de aprendizagem. A avaliação, assim como a organização do cotidiano escolar, o currículo, as didáticas e as metodologias, bem como os demais procedimentos educativos, precisa estar associada ao entendimento que temos do que é educação e do que é educar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Resultados e discussões sobre a avaliação da aprendizagem na EJA: reflexões a partir de uma pesquisa realizada no município de Sobral e numa escola da zona rural

A pesquisa, de natureza qualitativa, realizou-se em duas escolas públicas municipais do Estado do Ceará, sendo uma na zona rural, localizada a 70 quilômetros do município de Sobral, Escola Frederico Auto Correa, distrito de Taperuaba, num povoado denominado Vassouras, realizada no decorrer do mês de maio de 2015; e outra na zona urbana, Escola Mocinha Rodrigues, as quais contribuíram para aprofundar reflexões sobre as práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem.

Como instrumentos de coletas de dados, foram utilizados observação de campo e questionários, que foram respondidos por uma professora da EJA II, correspondente ao 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, e por dois alunos da escola Mocinha Rodrigues. Os docentes pesquisados têm entre 38 e 47 anos, e os dois alunos têm entre 15 e 45 anos.

Quanto à outra observação, na escola da zona rural, ocorreu numa sala de EJA IV; era uma sala mista, com alunos do 6º e 7º ano, a qual, segundo o professor, tinha 28 alunos matriculados, dos quais 5 haviam desistido, restando somente 23 frequentando. A turma apresentava uma infrequência de 50% a 80% nos dias do final de semana; na quinta-feira que observamos, havia apenas 14 discentes presentes no recinto da sala de aula.

Apesar das diversidades em relação às especificidades de cada um dos sujeitos da EJA, eles trazem um traço em comum, que é o processo de exclusão da escola regular, exclusão do espaço escolar e social, a partir da sua condição socioeconômica.

Dos dois professores pesquisados, a educadora, pertencente à Escola Mocinha Rodrigues, tem formação em Pedagogia e é

concursada, com 12 anos de experiência no ensino da EJA; já o docente da Escola Frederico Auto Correa, situada na zona rural, é formado em História por um instituto de Ensino Superior e está em situação de contratação temporária. Adentrar no universo da Educação de Jovens e Adultos nos permitiu analisar as concepções e as práticas avaliativas dos professores.

As entrevistas demonstraram que os alunos da EJA possuem uma espécie de sentimento de culpa em relação à não aprendizagem e por isto atribuem a culpa da reprovação a si mesmos. Eles pontuam questões individuais de dificuldades de aprender, argumentam que tiveram que começar a trabalhar cedo para ajudar nas despesas do sustento da casa e legitimam conceitos estereotipados de que aquele que não aprende não quer nada na vida ou tem preguiça, o que desencadeia a baixa estima do aluno, dando-lhe a impressão de fracasso. Confirmando o exposto, os alunos argumentam: "[...] Não tenho tempo para me esforçar; Brinquei demais nas aulas" (ALUNO 1 – zona urbana); "Acho difícil quando a prova tem questões que preciso pensar mais, tenho medo de errar" (ALUNO 2 – zona rural). "Me atrasei nos estudos por causa do trabalho". (ALUNO 2 – zona urbana).

A partir dos depoimentos, Barcelos (2014, p. 133) aconselha aos professores que incentivem seus educandos através do sentimento de solidariedade e se pronuncia: "Sabe-se que todas as pessoas não só merecem ter oportunidades como precisam de incentivos para aproveitá-las. Principalmente aquelas que já passaram por processos de exclusão e de discriminação".

Contraditoriamente, o discurso do professor em relação à avaliação não coincide com os dos alunos. Sobre os procedimentos avaliativos utilizados com frequência como professor da EJA, um deles respondeu: "Costumo avaliar de forma escrita, oral e através de observações das atividades, costumo trabalhar a

ISBN: 978-85-8126-090-7

realidade deles, a avaliação deve ser contínua e é importante para cada indivíduo avaliado" (PROFESSOR 1).

Constatou-se, portanto, através dos discursos dos educadores, elementos essenciais na prática avaliativa que apontam para uma perspectiva transformadora e que promova a aprendizagem dos educandos.

Por outro lado, percebeu-se que esse discurso poderá ser vazio, ou seja, é falado, porém não é compreendido e aprofundado na prática pedagógica dos educadores, pois as escolas em geral não criam espaços de trabalho em grupo que favoreçam a interação da turma de forma colaborativa; e os professores, sem apoio teórico-metodológico, acabam realizando o que vêm comumente fazendo, uma prática avaliativa classificatória e equivocada, contribuindo para a exclusão e a baixa qualidade nas aprendizagens.

Indagamos ao professor da zona rural sobre os motivos que causavam tanta evasão às aulas, o qual respondeu que alguns educandos eram desmotivados e que muitos trabalhavam, os quais ficavam cansados no final de semana. O docente relatou também que havia muitos interessados, geralmente os mais velhos, de 28 a 50 anos, pois já sabiam o que queriam, no entanto revelou que alguns jovens só estavam lá porque não eram aceitos nas séries do curso regular; suas faltas ocasionavam muitas notas baixas, uma vez que estes não assistiam às aulas e perdiam os conteúdos.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor com a avaliação e o planejamento das aulas, o educador respondeu ser em Sobral uma vez no mês. Quanto à avaliação, fazia uma por mês de cada conteúdo, com questões de marcar e poucas questões abertas, pois os ritmos das aprendizagens eram bem diferentes e, para ajudar, fazia as avaliações mais fracas.

Para os educandos pesquisados, a avaliação tem caráter negativo, geralmente relacionado a medo, insegurança e fracasso. Esses aspectos são percebidos quando os discentes respondem

sobre os procedimentos de avaliação utilizados pelos professores frequentemente. Segundo eles, a avaliação escrita predomina entre os outros procedimentos, entretanto não demonstraram conhecer sobre avaliação oral e autoavaliação.

5 Considerações finais

O estudo investigativo revelou que a clientela da EJA tem um perfil socioeconômico semelhante e ritmos de aprendizagens diferenciados em função da faixa etária e das motivações que fizeram tais indivíduos retomarem os estudos. Esses sujeitos têm em comum também a característica da discriminação social dos saberes culturalmente legitimados e o estigma da baixa autoestima pela interiorização do estereótipo do fracasso escolar.

Quanto aos aspectos da avaliação de aprendizagem por parte dos professores, existem pontos convergentes em suas práticas avaliativas que nos remetem a afirmar que possuem concepções equivocadas de avaliação, com foco em provas e exames, revelando a falta de referenciais teórico-metodológicos consistentes que os possibilitem o exercício da avaliação colaborativa e de práticas solidárias que permitam a socialização dos saberes entre esses educandos, permitindo-lhes ser protagonistas de suas aprendizagens e proporcionando ao professor o papel de mediador no processo de ensino. Dessa forma, podemos ratificar a necessidade de formação continuada dos professores que atenda às especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BARCELOS, Valdo. *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos*: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Contos e contrapontos*: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar*: julgamento x construção. São Paulo: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO POPULAR

SANTOS, Benerval Pinheiro
Doutor e mestre em Educação Matemática pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP). E-mail: benervalsantos@gmail.com

RESUMO

Apresentamos a trajetória e as ações desenvolvidas pelos membros do Subgrupo Etnomatemática – GEM, vinculado ao "Projeto Rede de Educação Popular" do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP). A trajetória da pesquisa foi iniciada em fevereiro de 2010 e finalizada em dezembro de 2012, nas unidades produtivas de uma organização não governamental chamada de *Ação Moradia*, localizada no bairro Morumbi da cidade de Uberlândia-MG/Brasil. Na investigação, do tipo pesquisa-ação colaborativa com abordagem qualitativa, utilizamos como metodologia as rodas de conversas, com influência dos círculos de cultura, relações dialógicas *freireanas* e pautadas nos princípios da avaliação formativa. Para a compreensão dos dados/fatos e apontamentos dos resultados, utilizamos as contribuições do Programa de Pesquisa Etnomatemática, nas teorizações de Paulo Freire, Villas Boas (2011), Mendes (2006) e Freitas (2005). Nessa perspectiva, os principais ganhos de nossas ações relacionam-se à compreensão e implementação de processos que buscaram/buscam levar as pessoas envolvidas no projeto a construírem uma visão crítica acerca da realidade que os cerca e dos modos de atuação crítica na sociedade.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Educação popular. Etnomatemática.

ABSTRACT

We present the trajectory and the actions developed by the members of the Sub-group Ethnomathematics – GEM, linked to the "Popular Education Network Project" of the Research Group on Education and Popular Culture (GPECPOP). We started the research trajectory in February 2010 and finish in December 2012, in the productive units of a non-governmental organisation (NGO) called "Ação Moradia", in Morumbi neighborhood of the city of Uberlândia, Minas Gerais/Brazil. In the investigation, the kind collaborative action research with qualitative approach, we used as methodology the wheels of conversation, with influence of culture circles, freireanas dialogical relations and guided by the principles of formative assessment. For an understanding of the datas/facts and notes of the results we used the contributions of Ethnomathematics research program, theorizing of Paulo Freire, Villas Boas (2011), Mendes (2006) and Freitas (2005). In this perspective the main gains from our actions relate to the understanding and implementation of processes that sought/seeks to get people involved in the project to build a critical view about the reality that surrounds them and the ways of performance criticism in society.

Key-words: Formative assessment. Popular education. Ethnomathematics.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e busca construir coletivamente conhecimentos com vistas a contribuir com o aprimoramento teórico e metodológico no campo de intervenção, a partir da investigação de processos de educação e culturas populares e avaliação formativa ligados às práticas escolares formais e não formais de ensino. Nessa direção, o grupo tem desenvolvido pesquisas em várias frentes: matemática, violência, questões de gênero, processos de produção de bens culturais, materiais e imateriais, entre outras. Os resultados de algumas dessas pesquisas foram apresentados em diversos artigos que compõem o segundo livro do GPECPOP (SANTOS; OLIVEIRA; MENDES, 2015).

Os diversos subgrupos vinculados ao GPECPOP desenvolveram pesquisas e ações vinculadas ao "Projeto Rede de Educação Popular", na organização não governamental (ONG) Ação Moradia, localizada no Bairro Morumbi, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, no período de 2009 a 2013. O subgrupo de Etnomatemática – GEM desenvolveu pesquisas relacionadas à investigação, compreensão e avaliação das atividades desenvolvidas pelas trabalhadoras das unidades produtivas (UPs) na ONG.

Utilizando princípios da Educação Popular, da Etnomatemática, da Avaliação Formativa e permeada pelas teorizações da Etnomatemática de D'Ambrosio (1990, 2001, 2005), pelos princípios da Educação Popular de Freire (1967, 1983, 1987, 1996) e pelas concepções e práticas da avaliação formativa, como apontam Freitas (2005), Mendes (2006) e Villas Boas (2011), nossa in-

vestigação teve por objetivo a construção das autonomias dos sujeitos envolvidos em atividades e espaços não formais de ensino.

Em termos gerais, neste artigo, apresentaremos a pesquisa desenvolvida com as trabalhadoras que atuam nas unidades produtivas da ONG. De fato, como aponta Camargo (2014, p. 5), "[...] um dos princípios que interpenetram-se nas práticas educativas e avaliativas dizem respeito ao princípio de aprender/conhecer e ensinar. Quem aprende? Quem ensina? Como ocorre esse processo? Quem avalia e quem é avaliado?". Assim, optamos por trabalhar com temas geradores (FREIRE, 1967), relevando as questões socioculturais, as compreensões e conhecimentos prévios do grupo, em conformidade com o programa de pesquisa etnomatemático (D´AMBROSIO, 1990, 2001) e também nos princípios norteadores da avaliação formativa.

2 Procedimentos metodológicos: pesquisa com as trabalhadoras da Ong – Quem Aprende e Quem Ensina?

Adotamos como metodologia a pesquisa-ação colaborativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FRANCO, 2005; IBIAPINA, 2008), pois compreendemos "[...] que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática" (FRANCO, 2005, p. 485).

De 2010 até o ano de 2012, o GEM teve como público-alvo de suas pesquisas e ações as trabalhadoras das distintas unidades de produção (salão de beleza, artesanato, fábrica de tijolos ecológicos, dentre outras). Esses grupos de mulheres, por diversos motivos, haviam interrompido os seus estudos nos sistemas de ensino formais; muitas delas apresentavam dificuldades relativas à escrita e/ou leitura; além de a maioria nunca ter utilizado um computador antes.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Na fase introdutória do projeto, fizemos observações das e com as trabalhadoras em suas unidades produtivas, buscando desvelar suas necessidades, demandas e expectativas em decorrência de nossa presença e possíveis contribuições para o desenvolvimento do trabalho por elas realizado.

Como resultado desse processo, ao partirmos de questões relativas a como os sujeitos ensinam e aprendem e como os sujeitos conhecem (GIOVEDI, 2006), fomos guiados às necessidades das trabalhadoras.

Desse modo, o GEM desenvolveu ações no campo da alfabetização e da inclusão digital. Este trabalho foi guiado por encontros reflexivos entre o grupo de pesquisadores-pesquisadores e pesquisadores-trabalhadoras, articulando reflexão e ação de modo dialético.

Realizávamos atividades semanais com duração de duas horas direcionadas às trabalhadoras da Ação Moradia. Esses encontros foram intitulados por elas como "terças de formação", pois aconteciam às terças-feiras, dia da semana reservado pela ONG para as trabalhadoras participarem das diversas formações e projetos que aconteciam nesse local. Passamos a utilizar o laboratório de informática da ONG, denominado por elas de "Telecentro", objetivando desenvolver atividades que permitissem vincular pesquisa na rede mundial de computadores, alfabetização, inclusão digital e principalmente resgatar as origens socioculturais das trabalhadoras.

Todas as atividades eram apresentadas, discutidas e avaliadas previamente com o grupo de pesquisadores e trabalhadoras, com o propósito de efetuar mudanças e adequações ante os seus desejos e necessidades. Nessa dinâmica dialética entre teoria e prática, utilizamos como metodologia as rodas de conversas e os princípios da avaliação formativa. De fato, concordamos com

Silva e Bernardes (2007, p. 54), quando afirmam que "A Roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer idéias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas".

Imagem 1 – Momento com as trabalhadoras no laboratório de informática

Fonte: Arquivo GEM (2012).

3 Resultados e discussões: mãos que tecem saberes

A partir de uma proposta *freireana*, desenvolvemos ações de Educação Popular com os eixos norteadores: "Onde nasci", "Onde moro" e "O que faço". Ao desvelar criticamente as raízes, origens e realidades do grupo de trabalhadoras, por meio de um resgate sócio-histórico-cultural, abrimos caminhos para as diversas possibilidades fecundas em termos do desenvolvimento da curiosidade e dos desejos por aprender das trabalhadoras. Como Cunha (2008, p. 51) esclarece, "[...] em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção

ISBN: 978-85-8126-090-7

do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas".

No eixo "Onde nasci", as trabalhadoras buscaram na internet informações sobre suas cidades natais: pesquisaram fotos, vídeos e músicas regionais de suas cidades e construíram cartazes que foram afixados nas paredes do laboratório de informática. Por semanas, suas cidades foram assunto nas rodas de conversa junto ao grupo de pesquisadores. Por meio dessa etapa, foi possível compreendermos a dinâmica de migração das mulheres e de suas famílias para a cidade de Uberlândia. Nessa direção, esse fato tornou-se, de algum modo, um tipo de identificador entre o grupo de mulheres.

Imagem 2 e 3 – Atividades com as trabalhadoras no laboratório de informática

Fonte: Arquivo GEM (2012).

No eixo "Onde moro", a pesquisa foi direcionada à cidade de Uberlândia, à Universidade, aos museus e às praças e bairros onde as mulheres moram. Nessa etapa, após as pesquisas realizadas por elas na internet, realizamos uma visita aos principais pontos turísticos da cidade: à Casa da Cultura, à Biblioteca Municipal, ao Parque Siquierolli, ao Museu e ao Mercado Municipal da cidade.

Imagem 4 – Visita das trabalhadoras à Casa da Cultura de Uberlândia

Fonte: Arquivo GEM (2012).

Imagem 5 – Visita das trabalhadoras ao Parque Siquierolli de Uberlândia

Fonte: Arquivo GEM (2012).

Segundo seus depoimentos, esses locais lhes eram completamente desconhecidos. Uma das trabalhadoras, após essa etapa da pesquisa e depois das visitas, argumentou: "[...] nesse passeio, conhecemos vários roteiros na cidade que se tornaram muito importantes para mim, pois eu moro aqui há seis anos e nunca tive a oportunidade nem tempo de conhecer esses lugares [...]".

Nesse sentido, como aponta Villas Boas (2011), o objetivo central da avaliação formativa diz respeito ao desenvolvimento de todos os envolvidos com o processo educativo. De fato, as visitas realizadas surgiram como resultados dos anseios e necessidades das trabalhadoras no que dizem respeito à apropriação crítica dos bens culturais e imateriais da cidade onde moram.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Diante disso, após cada atividade, eram organizados momentos avaliativos nos quais as trabalhadoras externavam suas impressões, aprendizados, sentimentos, etc. acerca do vivido/vivenciado, como evidenciam as imagens 6 e 7.

Imagem 6 e 7 – Atividades avaliativas formativas com as trabalhadoras no laboratório de informática

Fonte: Arquivo GEM (2012).

O eixo "O que faço" foi iniciado, mas não chegou a ser concluído; tinha como objetivo pesquisar e compreender o funcionamento de instituições, empresas e ONGs que desenvolvem atividades congêneres às que elas executam. O fato é que as trabalhadoras estavam ainda envolvidas com os dados/fatos das etapas anteriores da pesquisa e manifestaram o desejo de concluir o projeto construindo um livro intitulado "Mãos que tecem saberes", imagem 8, adiante, motivadas pelas etapas anteriores já concluídas.

Imagem 8 – Capa do livro "Mãos que tecem saberes" escrito pelas trabalhadoras

Fonte: Arquivo GEM.

Nesse livro, elas construíram e apresentaram reflexões sobre o passeio pela cidade e as vivências em suas cidades natais, contando, particularmente, suas histórias de vida.

4 Considerações finais: à guisa de uma conclusão

Ao refletirmos sobre os planos e sua execução, podemos afirmar que as trabalhadoras desenvolveram criticamente suas compreensões/"visão" de mundo, compreendendo, de modo também crítico, as atividades que desenvolvem na ONG.

De um modo geral, é possível compreendermos que a realidade nos atropelou. Ou seja, a realidade se impôs a nós como um fato *a priori*. Não pudemos pensar numa pesquisa pautada num público ou grupo de pessoas preexistentes, mas a partir da constituição desse grupo de pessoas heterogêneas em termos de faixas etárias, porém com um perverso identificador: a desigualdade social corporificada em atitudes violentas, ausência de limites, de respeito e de desejos por aprender.

Diante disso, a avaliação formativa, entendida aqui como um processo crítico e permanente de reflexão-ação-reflexão, deixa de considerar a dualidade "certo" *versus* "errado" e passa a se guiar pelo processo de constituição de sujeitos ativos e críticos, compreendendo-a "[...] como uma prática de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados, e não como o momento terminal do processo educativo" (CAMARGO, 2014, p. 13). Assim, entendemos esta investigação mais como o resultado do vivido e menos como o resultado do pensado *a priori*.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 7. ed. São Paulo: Graal, 1989.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CAMARGO, C. C. O. *Métodos de avaliação formativa*: desatando nós e alinhavando possibilidades. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CUNHA, A. E. *Afeto e aprendizagem*: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. L. S. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das

relações ensinar-aprender-pesquisar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 15, 2005, Recife. *Anais*... Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005. p. 122-123.

GIOVEDI, V. M. *A inspiração fenomenológica da concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de **São Paulo, São Paulo,** 2006.

GML/GPECPOP. *Mãos que tecem saberes*. Uberlândia: 2012. Mimeografado.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber, 2008.

MENDES, O. M. *Formação de professores e avaliação educacional*: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, B. P.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, O. M. *Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos*: pesquisas e intervenções. Uberlândia: UFU, 2015.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./abr. 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação formativa*: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

ISBN: 978-85-8126-090-7

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE SECRETARIA ESCOLAR DO PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO NO IFCE: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

COSTA, Jordana Torres
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Gestão Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); Servidora técnico-administrativa da Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: jordanatorres@ufca.edu.br

SILVA, Maria do Socorro Maia
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (UnB); Servidora técnico-administrativa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).
E-mail: smaia@unilab.edu.br

NUNES, Maria Simone Mendes
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Servidora técnico-administrativa da UFC.
E-mail: simone.mnunes@gmail.com

CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988); Professora associada da UFC, prestando assessoria à Pró-Reitoria de Administração como Diretora de Controle. E-mail: sueli@pradm.ufc.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as percepções dos discentes a respeito do processo de avaliação da aprendizagem no Curso Técnico em Secretaria Escolar do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário). Aborda as diferentes concepções e perspectivas da avaliação educacional e seus instrumentos de avaliação. Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva com abordagem quanti-qualitativa, estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados questionário semiestruturado aplicado junto aos discentes de uma instituição pública de ensino. Utilizou amostra intencional não probabilística com alunos matriculados no último se-

mestre e pretensos concludentes do referido curso. Os resultados encontrados evidenciam que, embora reconhecendo existência de falhas, a maioria dos alunos, 75,7%, considera a proposta de avaliação do Curso Técnico em Secretaria Escolar do Profuncionário adequada, e 82,9% afirmam que o curso tem atingido seus objetivos. Segundo os discentes participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem contribuíram positivamente para o aprimoramento dos seus conhecimentos técnicos e profissionais durante o percurso do curso, destacando-se a prova e o memorial como os mais utilizados. Conclui-se que o Curso Técnico em Secretaria Escolar atingiu o seu propósito de profissionalizar trabalhadores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam em áreas afins, com um processo de avaliação participativa e dialógica.
Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Instrumentos de avaliação. Profuncionário.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the perceptions of students about the learning evaluation process in Vocational Technical School Secretariat of the National Program of Workers in Education Enhancement (Profuncionário). Addresses the different views and perspectives of educational assessment and their assessment tools. It is characterized as a descriptive research with quantitative and qualitative approach, case study, using questionnaire as data collection tool semi structured applied together with students of a public educational institution. Used non-probabilistic intentional sample of students enrolled in the last semester of that course and conclusive pretenses. The results show that, while acknowledging the existence of failures, the majority of students, 75.7% consider the proposed evaluation of the Technical Vocational School Department of suitable Profuncionário and 82.9% say that the course has achieved its objectives. According to the participants of the research students, the instruments used in the evaluation of learning contributed positively to the improvement of its technical and professional knowledge during the course of the course, especially the race and the memorial as the most used. In conclusion, the

ISBN: 978-85-8126-090-7

Technical Vocational School Department reached its purpose to professionalize employees of state and municipal public schools working in related fields, with a participatory and dialogical assessment process.
Key-words: Learning evaluation. Assessment tools. Profuncionário.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de evaluación del aprendizaje en la Secretaría de la Escuela Técnica Profesional del Programa Nacional de los Trabajadores de la Educación (Profuncionário). Aborda los diferentes puntos de vista y perspectivas de la evaluación educativa y sus herramientas de evaluación. Se caracteriza por ser una investigación descriptiva con enfoque cuantitativo y cualitativo, estudio de caso, utilizando el cuestionario como una herramienta de recolección de datos semiestructurada aplicada junto con estudiantes de una institución educativa pública. Se utilizó una muestra intencional no probabilística de estudiantes matriculados en el último semestre de ese curso y pretensos concluyentes. Los resultados muestran que, si bien reconoce la existencia de fallos, la mayoría de los estudiantes, el 75,7% considera la evaluación propuesta del Departamento Escuela Vocacional Técnica de Profuncionário adecuada, y el 82,9% dice que el curso ha logrado sus objetivos. De acuerdo con los participantes de los estudiantes de investigación, los instrumentos utilizados en la evaluación del aprendizaje contribuyeron positivamente a la mejora de su conocimiento técnico y profesional durante el transcurso del curso, especialmente la carrera y el monumento como el más utilizado. En conclusión, el Departamento de Escuela Vocacional Técnica alcanzó su objetivo de profesionalizar los empleados de las escuelas públicas estatales y municipales que trabajan en campos relacionados, con un proceso de evaluación participativa y dialógica.
Palabras clave: La evaluación del aprendizaje. Las herramientas de evaluación. Profuncionário.

1 Introdução

A educação é direito de todos, assegurada na Constituição Federal brasileira e demais normas e regulamentos no âmbito da educação nacional. Contudo, a garantia de acesso a esse direito ainda é objeto de programas e políticas de Estado que visam prover o atendimento educacional a toda população, conforme padrão de qualidade estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Nesse contexto, em 2011 foi instituído o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário) pelo Governo Federal, com o objetivo de promover, por meio da Educação a Distância (EaD), a formação profissional técnica em nível médio de funcionários não docentes que atuam nos sistemas de ensino da Educação Básica pública, com Ensino Médio concluído ou concomitante a esse (BRASIL, 2011).

Conforme o que explicita o documento de orientações gerais do programa, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), o Profuncionário possui um significado histórico. Embora não seja o primeiro curso de formação profissionalizante ofertado para funcionários da educação, é a primeira iniciativa de qualificação e valorização desses trabalhadores com abrangência nacional instituído como política de governo, no caso, do Governo Federal (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, a proposta curricular do Profuncionário organiza-se em dois núcleos, Formação Pedagógica e Formação Específica, e oferece formação técnica em quatro habilitações: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar.

O desenvolvimento dos cursos está a cargo de instituições parceiras. Inicialmente o Profuncionário ficava sob a responsa-

ISBN: 978-85-8126-090-7

bilidade das secretarias da educação dos estados, mas em 2012 essa responsabilidade passou a ser dos institutos federais. Essas instituições de Ensino Superior trabalham em parceria com as secretarias da educação dos estados bem como com os sindicatos das categorias. No Ceará, o Instituto Federal do Ceará (IFCE) aderiu ao programa ofertando as quatro habilitações.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento que será norteador desta pesquisa: Qual é a percepção dos alunos a respeito dos instrumentos de avaliação da aprendizagem no Curso Técnico de Secretaria Escolar do Programa Profuncionário realizado pelo IFCE?

Para responder a tal questionamento, este trabalho tem como objetivo investigar as percepções dos discentes acerca do processo de avaliação da aprendizagem no Curso Técnico em Secretaria Escolar do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário) no IFCE.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa possibilitarão diagnosticar a realidade sobre a aplicação de instrumentos considerados inovadores na avaliação da aprendizagem e assim fornecer dados confiáveis aos gestores, no sentido de subsidiar sua tomada de decisão na gestão do programa, garantindo, portanto, a melhoria nos resultados do curso.

2 Avaliação educacional: concepções e perspectivas

De acordo com estudos realizados (ESCUDERO, 2003; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 1992), os sentidos atribuídos à avaliação e à ação decorrente desses entendimentos se modificaram ao longo da história. A compreensão conceitual do termo avaliação transformou-se conforme as tendências e concepções de ensinar a aprender em cada época.

Nas últimas décadas, a atenção de educadores, políticos e sociedade em geral voltou-se para a dimensão política e social da avaliação, intensificaram-se os estudos e pesquisas nessa área, o que evidenciou as dissonâncias em torno da prática avaliativa e práticas incompatíveis com a educação democrática (HOFFMANN, 2001). Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 30) nos diz que aprender a avaliar "[...] significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano".

Assim, as diferentes concepções e modelos de avaliação (formativa, somativa, regulatória) apresentadas e defendidas por diferentes estudiosos, Bloom (1971), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Scriven (1967), são referências relevantes ao se fazer opção por uma metodologia e prática de avaliação. Nesse sentido, torna-se essencial e necessário saber quais são os objetivos que se deseja atingir através do processo de avaliação e ainda ter clareza de quais as concepções e entendimentos que embasam essa prática e permeiam a escolha do caminho[1] que se escolhe trilhar.

> Para ensinar é preciso saber avaliar a totalidade do processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem engloba a princípio a definição de um determinado modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, que estão implícitos na prática docente vigente. O modelo teórico de avaliação da aprendizagem mostra (ou deveria), uma sintonia com o método de ensino, pois, a depender da abordagem mudam-se a concepção da natureza do conhecimento e as finalidades educacionais. (LIMA FILHO, 2013, p. 3).

É com base em concepções e finalidades educacionais que o processo de avaliação da aprendizagem deve acontecer, com

[1] No livro *Avaliar para promover: as setas do caminho*, Jussara Hoffmann constrói algumas relações entre a avaliação e o caminho a Santiago de Compostela, na Espanha. Menciona uma ousadia que faz o caminho ter um sentido, o de avançar sempre, superando inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

vistas ao alcance de objetivos previamente definidos e foco na dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem.

> Se a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, torna-se incoerente um procedimento avaliativo pontual e ancorado, sobretudo nos produtos. O paradigma epistemológico que concebia a avaliação do rendimento escolar como um mecanismo pedagógico pontual e voltado exclusivamente para o domínio cognitivo dos alunos vê-se diante de um momento de ruptura. Uma compreensão mais ampla que envolve necessariamente o processo, a esfera afetiva e o balanço não só da aprendizagem, mas também do ensino, está sendo pensada para as tarefas da avaliação. (SILVA; MADUREIRO, 2014, p. 144).

Nessa perspectiva, considerando o entendimento de que a avaliação está pautada em tendências e concepções que norteiam a prática, é importante enfatizar que a avaliação educacional apresenta múltiplas possibilidades e que pode caminhar de uma compreensão da avaliação na visão de julgamento e classificação até a percepção do processo avaliativo como percurso de diagnóstico e mediação das aprendizagens.

3 Sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem

Para ter êxito e efeito, o processo de avaliação requer a utilização de instrumentos apropriados às diversas situações de aprendizagem e estar de acordo com as especificidades dos objetivos e finalidades a serem alcançados.

Perrenoud (1999) nos apresenta, de modo simplificado, os principais procedimentos de avaliação habitualmente utilizados nas escolas públicas. Caracteriza-os como instrumentos de interrogação oral ou prova escrita adotados pelos professores após ter ensinado parte do programa, com o intuito de verificar o desempenho dos alunos. O resultado normalmente é expresso em notas,

cujas apreciações acumuladas, ao final do período ou do ano, são sintetizadas na forma de uma média que é usada para a tomada de decisão ao final do ano letivo.

Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2011, p. 247) indaga:

> Então, será que nossos instrumentos de coleta de dados sobre desempenho de aprendizagem dos nossos educandos, de fato, estão assentados sobre o que foi ensinado e que, portanto, eles deveriam ter aprendido e, por isso, manifestariam saber? Usualmente, não, pois que o mais comum entre nós é que as perguntas estabelecidas nos testes, na sua maioria, não está compatível com os conteúdos ensinados, tendo as características de clareza, precisão, linguagem clara e de mesmo nível de complexidade

Sobre esse aspecto, Vianna (2003, p. 4) esclarece:

> As questões relacionadas a emprego nem sempre adequado dos instrumentos de medida em avaliação educacional devem ser dimensionadas a fim de que os resultados façam sentido e permitam a orientação das atividades docentes; assim, é importante que se aprofundem estudos ligados à avaliação de processo com o uso de instrumentos referenciados a critério, como peça fundamental das atividades de aprendizagem em sala de aula.

Desse modo, é relevante lembrar que a avaliação faz parte do contexto amplo do processo de ensino-aprendizagem, que sofre interferências de múltiplos fatores, dentre eles a formação profissional docente. Seja no ensino presencial, seja na modalidade de educação a distância, o processo avaliativo estará alicerçado em concepções e métodos educacionais que remetem ao uso de instrumentos de avaliação com os diversos propósitos de reconhecer, identificar diferenças e diversidades, selecionar, mapear, explicitar culturas, crenças e valores.

Nesse sentido, Van der Linden, Piconez e André (2007) afirmam que a implantação do ensino a distância exige uma

ISBN: 978-85-8126-090-7

escolha cautelosa dos instrumentos utilizados e das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas para que o aprendiz possa interagir com o conhecimento, ganhar autonomia e, sobretudo, saber problematizar e contextualizar o saber. Os instrumentos mais empregados para a avaliação da aprendizagem em EaD, que são recursos oferecidos através do ambiente virtual de aprendizagem, são os fóruns de discussão, diários de bordo, *chat*, atividades em grupo, portfólio e prova (presencial ou *on-line*).

O fórum é uma ferramenta que permite discussões assíncronas sobre o assunto trabalhado no curso, proporcionando uma construção colaborativa do conhecimento. Na visão de Scherer (2009), o fórum é um espaço aberto para alunos e professores questionarem e se movimentarem na busca de entendimento mútuo. O diário de bordo é o espaço reservado para que discente e docente possam registrar todos os avanços no decorrer da disciplina. Para Fischer (2000), o *chat*, que em português significa bate-papo, tem como objetivo principal o estabelecimento de discussões síncronas por via textual em tempo real. Quanto à atividade de grupo, também conhecida como *wiki*, é uma ferramenta assíncrona de escrita colaborativa, permitindo a edição coletiva dos documentos. Já o portfólio consiste em uma pasta individual onde são colecionados os trabalhos realizados pelo educando no decorrer dos seus estudos de um curso. Gardner (1995) o define como um local para colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem.

A esse respeito, Hoffmann (2001, p. 121) afirma que a elaboração e o uso de instrumentos de avaliação revelam as concepções metodológicas e que "[...] os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo a análise abrangente do desenvolvimento do aluno".

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2005).

4 Avaliação da aprendizagem no curso técnico em Secretaria Escolar Profuncionário/IFCE

O documento de Orientações Gerais do Profuncionário, disponibilizado no *site* do MEC, explicita os objetivos, princípios norteadores e orientações didático-pedagógicas para o funcionamento dos cursos propostos no programa. Apresenta abordagem inovadora em sua organização e funcionamento e propõe uma experiência pioneira, desafiadora e instigante do ponto de vista da formação, visando à formação técnica embasada em um conjunto de atividades teóricas e práticas.

No Profuncionário, entende-se que:

> Avaliar é um ato de reflexão e de crítica que só tem sentido se inserido no contexto histórico, social, político, territorial e cultural: no contexto de vida dos sujeitos envolvidos. Avaliar é a possibilidade de indivíduos e grupos sociais se situarem nos processos em que se constituem como sujeitos históricos. (BRASIL, 2012, p. 80).

Para tanto, como instrumentos constituintes do processo de avaliação, o Profuncionário adota: o memorial construído pelos estudantes ao longo do curso, o registro das 300 horas de carga horária da Prática Profissional Supervisionada em formulário específico e o Relatório Final.

Em conformidade com o constante nas orientações gerais do programa, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta uma concepção de avaliação participativa e dialógica que deve

ISBN: 978-85-8126-090-7

ser realizada ao longo de cada uma das disciplinas e nos encontros presenciais.

> [...] avaliar deve ser um ato de reflexão e de crítica, cujo objetivo deva ser o de situar o indivíduo no interior de um processo mais amplo, de domínio de competências e habilidades que se desenvolvem costumeiramente no seu ambiente escolar. Não deve ser usada para julgamento, mas para reformular e apontar novos caminhos, soluções e estratégias didáticas que respeitem e potencializem o ritmo criativo de cada educando. (PPC, 2012, p. 48).

Freire (1996) afirma que ensinar "exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" e que o processo educativo se configura de diferentes saberes que extrapolam o limite da formação pedagógica e curricular. Para não incorrer nesses riscos metodológicos, o Curso Técnico em Secretaria Escolar do IFCE se propõe a garantir a implementação de princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fundamentam a proposta de formação no Profuncionário, visando ao desenvolvimento das competências profissionais previstas no perfil do egresso.

5 Procedimentos metodológicos

Para investigar as percepções dos discentes a respeito do processo de avaliação da aprendizagem no Curso Técnico em Secretaria Escolar do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário), na modalidade a distância, o presente estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa empírica, do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa e estudo de caso.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram selecionados utilizando os critérios de serem alunos matriculados no

Curso de Secretaria Escolar do Profuncionário/IFCE e que estejam cursando o último semestre caracterizando, assim, amostra intencional e não probabilística. Para Mattar (1996, p. 132), amostragem não probabilística "[...] é aquela onde a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo".

Os dados serão coletados através de questionário *on-line* e tabulados utilizando o *software excel* para a análise dos dados quantitativos. Para a análise dos dados qualitativos, será aplicada a técnica de análise de conteúdo. Bardin (2008, p. 42, tradução nossa) define a análise de conteúdo como sendo:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Bardin (2008) sugere três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento, inferência e interpretação dos dados.

A *pré-análise* é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, no caso, os questionários aplicados. A *exploração do material* consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. No *tratamento*, *inferência*

ISBN: 978-85-8126-090-7

e *interpretação dos dados*, revela-se o conteúdo do material, tornando-o válido e com significado diante do objetivo proposto na pesquisa. Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorrem nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2008).

6 Resultados e discussões

Para efeito desta pesquisa, os dados foram coletados de forma *on-line*, por meio da ferramenta *Google Drive*. Todos os respondentes são funcionários de escolas públicas municipais e estaduais, requisito exigido para matrícula no Profuncionário. Foram aplicados 187 questionários com os alunos concludentes do Curso Técnico em Secretaria Escolar, dos quais se obteve resposta de 70 deles, correspondendo a uma amostra de aproximadamente 37,5% da população.

Os dados revelaram que 20% possuem entre 18 e 33 anos, 40% possuem entre 34 e 49 anos e outros 40% estão acima de 50 anos. Quanto ao estado civil, a quantidade de estudantes solteiros coincide com a de casados, representando 40,6% respectivamente, enquanto 18,8% optaram pela alternativa "Outros". Com relação ao gênero, a maior parte dos discentes (82,6%) é do sexo feminino, confirmando a predominância das mulheres na profissão.

Quando indagados sobre a proposta do Curso em Secretaria Escolar do Profuncionário/IFCE e o alcance dos objetivos de formação, 90% dos alunos conhecem a proposta e 82,9% afirmam que o curso tem atingido seus objetivos.

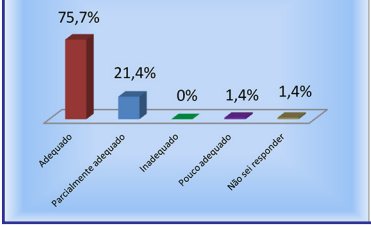
No tocante à contribuição do curso para o desenvolvimento profissional dos educandos, a maior parte dos participantes,

com 55,7%, afirma que o curso contribui para a melhoria no desempenho de suas atividades profissionais; 37,1% dizem que colabora para o crescimento profissional; enquanto 4,3% acreditam que proporcionará melhores perspectivas de ganhos financeiros. Na opinião de apenas 2,9%, o ganho ao final do curso é a obtenção de certificado de nível técnico.

Verifica-se que, de acordo com a percepção dos alunos, o curso cumpre com seu objetivo principal de profissionalizar trabalhadores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam em áreas afins. Apesar da possibilidade de ganho financeiro ter tido porcentagem representativa, os dados reafirmam a importância da qualificação profissional no exercício de funções do setor público.

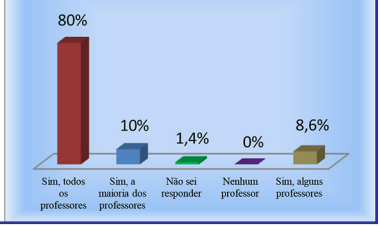
Ao serem questionados sobre a proposta de avaliação de aprendizagem do curso, 75,7% dos respondentes afirmam ser adequada aos seus propósitos e nenhum dos alunos considera uma proposta inadequada (ver Gráfico 1); 74,3% afirmam ter recebido orientações sobre o plano de ensino de cada disciplina e 80% deles afirmam que os professores orientam o processo de avaliação da aprendizagem (ver Gráfico 2).

Gráfico 1 - Percepção quanto à proposta de avaliação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2015).

Gráfico 2 - Orientação sobre o processo de avaliações da aprendizagem



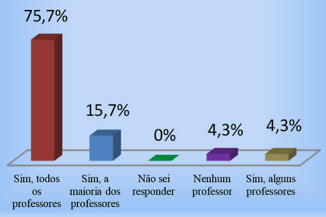
Fonte: Elaboração própria (2015).

No tocante aos instrumentos de avaliação, constatou-se predominância na utilização de provas (75,7%), entretanto 50%

ISBN: 978-85-8126-090-7

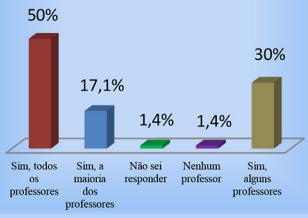
dos alunos afirmaram que os professores empregam memorial em seus processos avaliativos. Pode-se concluir que os instrumentos mais utilizados no curso são provas e memorial (ver Gráficos 3 e 4).

Gráfico 3 - Utilização de prova como instrumento de avaliação da aprendizagem



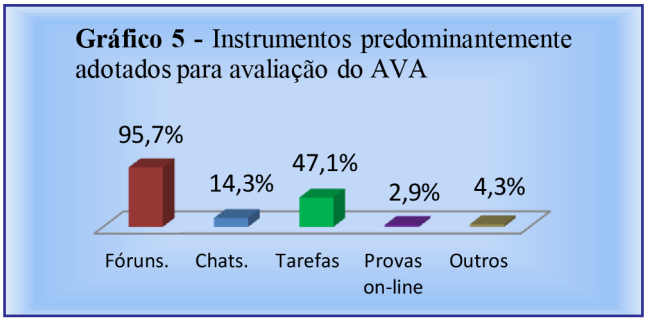
Fonte: Elaboração própria (2015).

Gráfico 4 - Utilização de memorial como instrumento de avaliação da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2015).

Tendo em vista que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta uma concepção de avaliação participativa e dialógica, entende-se que o memorial se enquadra bem nessa perspectiva, visto que resgata conhecimentos compartilhados pela turma e o itinerário formativo do aluno. Em contraponto, a possibilidade de aplicação de provas não está descrita no documento de orientações gerais do Programa Profuncionário. Os únicos instrumentos previstos são o memorial, a prática profissional supervisionada (PPS) e o relatório final. Entretanto, baseando-se nas respostas dos alunos quanto aos instrumentos de avaliação utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, os estudantes revelaram que, além desses três instrumentos, são utilizados o *chat*, os fóruns e as tarefas no processo de avaliação (ver Gráfico 5).



Fonte: Elaboração própria (2015).

Quanto à análise qualitativa, o procedimento inicial foi a leitura das respostas dos discentes, selecionando os instrumentos que tivessem informações significativas e consistentes em relação aos propósitos da pesquisa. Em seguida, identificou-se, aleatoriamente, cada questionário respondido com um número. Ao final da análise desses questionários, realizou-se uma pesquisa comparativa, considerando o pensamento dos discentes, resultando na subdivisão da categoria Avaliação de Aprendizagem em duas subcategorias: i) Conceito de avaliação de aprendizagem e ii) Processo de avaliação de aprendizagem.

i) Conceito de avaliação de aprendizagem

As narrativas revelaram uma diversidade de aspectos conceituais sobre avaliação de aprendizagem na percepção dos discentes. Dentre alguns deles, destacam-se: i) "[...] serve para informar a instituição sobre a evolução do curso" (Q13); ii) "[...] é uma forma de testar os conhecimentos no decorrer do curso" (Q6, Q9, Q15, Q17, Q19, Q23, Q26, Q36, Q48, Q69); iii) "[...] é ver se os conteúdos abordados no curso conseguiu atingir as expectativas esperadas" (Q16, Q25, Q57); iv) "[...] determinar o nível de aprendizagem do aluno para a vivência no trabalho" (Q4, Q52); e v) [...]

ISBN: 978-85-8126-090-7

"ver o que foi de proveitoso no decorrer do curso e os pontos que podem ser melhorados" (Q32).

Os discursos dos alunos revelaram que ainda existe a percepção de que a avaliação de aprendizagem está voltada meramente para o cumprimento das obrigações institucionais, servindo quase que exclusivamente como instrumento de verificação, seleção e classificação. Luckesi (2011) critica incisivamente esta questão e afirma que os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos educandos, justificando ser um elemento motivador da aprendizagem. Hoffmann (2007, p. 12) defende que:

> É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos desta prática, construindo um 'ressignificado' para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

A avaliação aparece também, segundo o posicionamento de 21% dos respondentes, como um recurso de informação para o docente identificar seus resultados concretos durante o decorrer do curso, possibilitando assim, com essa concepção formativa, uma reflexão sobre os seus métodos de ensino e avaliação. Esse fato corrobora o pensamento de Hadji (2001), o qual afirma que a avaliação formativa proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Não se trata de simples diagnóstico descritivo, requer a participação de juízes que possibilitem uma tomada de decisão que, por sua vez, suportará uma reorientação do processo educacional (LUCKESI, 2011).

ii) Processo de avaliação de aprendizagem

Quanto aos resultados da análise sobre o processo de avaliação, os alunos apontaram uma variedade de tipos de satisfação e insatisfação. Entretanto, o maior percentual (33,9%) foi atribuído à plena satisfação, embora reconheçam a existência de falhas; 89,2% deles relatam terem aprimorado os seus conhecimentos técnico e profissional durante o curso. Dentre alguns relatos, ressalta-se: "A troca de ideias que acontece na participação dos fóruns, na realização das PPS e no memorial proporcionam aos alunos a consolidação dos conhecimentos" (Q44, Q45).

Uma das principais insatisfações apontadas por 12,5% dos estudantes diz respeito à quantidade excessiva de avaliações em função do reduzido tempo para realizá-las. Em seguida, foi apontado por 10,7% dos respondentes a dificuldade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, no caso, o *Moodle*, interferindo assim, de forma direta, no processo de aprendizagem. Para 5,6% dos alunos, uma das insatisfações é que os tipos de instrumentos e os critérios de avaliação escolhidos pelos professores variam em cada disciplina, o que os faz lidar com uma certa instabilidade quanto ao processo de avaliação. Um dos alunos respondentes (Q16) ressaltou que "[...] o critério de três ou mais postagens nos fóruns deixa os fóruns repetitivos". Ainda foi registrado que "[...] deveriam ser utilizados mais seminários no processo de avaliação" (Q14).

Para Moretto (2003, p. 9), "[...] não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando os instrumentos e elaborando-os dentro de uma nova perspectiva pedagógica". Desse modo, torna-se claro que o objetivo da avaliação da aprendizagem não será a aprovação ou reprovação, e sim o redirecionamento das ações do processo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dentre os diferentes tipos de insatisfação restantes, destacam-se: "falha de comunicação entre os tutores e os alunos", com percentual de 5,2%; "demora no *feedback* das avaliações para os alunos", com percentual de 3,6%; e a "realização da avaliação sem segurança e domínio do assunto por parte dos tutores", com percentual de 3,6%.

Como sugestão de melhorias para o processo de avaliação da aprendizagem, os educandos ressaltaram: i) Avaliação do aluno também pela participação em sala de aula (Q8); ii) Mais uso de memorial e apresentação de seminário (Q13, Q29, Q40, Q41, Q66); iii) Avaliações trabalhadas e realizadas com atividades práticas (Q14, Q20); iv) Processo avaliativo por meio de seminários, estágio supervisionado nas secretarias das instituições de ensino, pois a prática permite a aquisição de conhecimentos para melhor desempenho profissional (Q38, Q39); v) Utilização da prática de jogos orais, teatro, dinâmica, os quais possibilitam maior interação e cada um pode dar a sua contribuição, resultando assim num estudo mais motivador e aprofundado (Q47).

A utilização de múltiplos instrumentos na avaliação de aprendizagem possibilita identificar a situação do aluno, oferecendo dados que possam servir de base para a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem (LUCKESI, 2011).

7 Considerações finais

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi investigar as percepções dos discentes a respeito do processo de avaliação da aprendizagem no Curso Técnico em Secretaria Escolar do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário), acredita-se ter alcançado este propósito, tendo em vista que foi possível identificar aspectos relevantes,

tanto negativos quanto positivos, no que dizem respeito à execução do curso e seu processo de avaliação da aprendizagem.

Partindo-se das respostas obtidas, constatou-se que, na percepção dos discentes, o curso em análise atingiu o seu propósito e tem contribuído para o crescimento pessoal e o aperfeiçoamento profissional de seus alunos. Observou-se também que o processo de avaliação da aprendizagem não tem ocorrido integralmente, como propõem o documento de orientações gerais do Profuncionário e o projeto do curso. Verificou-se ainda que nem todos os instrumentos utilizados no curso integram a proposta de avaliação prevista nas diretrizes nacionais do programa e que, além disso, há grande diversificação dos instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

Como trabalhos futuros, sugere-se investigar a prática avaliativa dos demais cursos do Profuncionário no Ceará e em outros estados da federação, com o intuito de investigar como tem sido implementada a proposta de aplicação do memorial como instrumento de avaliação do programa em âmbito nacional.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BRASIL. Ministério de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. **Caderno de Orientações Gerais**, 2012.

BRASIL. Portaria nº 1.547, de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre a requisição de elementos de fato e de direito necessários à atuação dos membros da Advocacia-Geral da União e da Procuradoria-Geral Federal na defesa dos direitos e interesses da União, suas autarquias e fundações, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 out. 2008.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ESCUDERO E. T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de inteso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FISCHER, G. S. *Um ambiente virtual multimídia de ensino na WEB, com transmissão ao vivo e interatividade*. 2000. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação*: mito e desafio uma perspectiva construtivista. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA FILHO, G. D. As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXII, n. 11, jul. 2013.

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

MATTAR, F. *Pesquisa de marketing*. *São Paulo:* Atlas. 1996.

MORETTO, V. P. *Prova*: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHERER, S. Educação bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes? In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. *Educação a distância*: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 169-181.

SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*. Chicago IL: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph series on curriculum evaluation, n. 1).

SILVA, E. R.; MADUREIRO, M. C. C. Avaliação do ensino e aprendizagem na educação de adultos: uma análise curricular. In: MARTINS, E. S. et al. *Caminhos da educação*: tessituras de olhares e saberes. Fortaleza: UFC, 2014.

VAN DER LINDEN, M. M. G.; PICONEZ, S. C. B.; ANDRÉ, C. F. O uso do fórum num espaço híbrido de aprendizagem: reflexões sobre os processos de avaliação e acompanhamento da interação em fórum on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2007, Curitiba. *Anais*... São Paulo: ABED: ABED, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 100-105, 1992.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional*: teoria, planejamento, modelos. São Paulo, Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. *Avaliações em Debate*: Saeb, Enem, Provão. Brasília: Plano, 2003. (Avaliações em debate).

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Comunicação Oral

Eixo 9

Avaliação Institucional e Políticas Públicas

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: A REORIENTAÇÃO DE PROCEDIMENTOS ACADÊMICOS RELATIVOS ÀS INFORMAÇÕES E DADOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

NOVAES, Ivan Luiz
Doutorado em Educação (PhD) pela Université de Sherbrooke, Canadá. Professor no Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação e do Programa de pós-graduação Educação e Contemporaneidade, ambos vinculados ao Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Realizou estudos de pós-doutorado em Políticas Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

CAL, Cristina Weber
Pós-graduada em Gestão de Projetos pela Universidade de Salvador e em Governança de TI pelo SENAC/BA. Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente atua como analista de processos na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

BARBOSA, Aldo Melhor
Graduado em Informática pela Universidade Católica do Salvador. Atua junto a Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI) da Universidade do Estado da Bahia. Integra o Núcleo de Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na reorganização da base de dados e reorientação dos procedimentos acadêmicos na pós-graduação *stricto sensu* da referida Instituição. Para tal fim, foram desenvolvidos estudos e análises, e adotados procedimentos de gestão, com a finalidade de mapear e desenvolver ações sobre os principais problemas em torno dos registros acadêmicos relativos a esse nível de formação. A referida análise teve como referência dados coletados a partir do Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES). Esse sistema é utilizado na Instituição para os registros de informações acadêmicas sobre os cursos oferecidos pela UNEB. Desse modo, realizamos, inicialmente, uma contextualização sumária sobre a avaliação da pós-graduação no Brasil, de maneira a contextualizar a

ISBN: 978-85-8126-090-7

experiência da UNEB. Descrevemos, então, alguns procedimentos de gestão utilizados para o aperfeiçoamento e melhoria dos processos de informações acadêmicas. A descrição de tais procedimentos pode se constituir em uma referência para instituições de ensino superior que se encontram em situação semelhante.

Palavras-chave: Pós-graduação. Avaliação. Sistemas de informação.

ABSTRACT

This article aims to present the experience of the University of the State of Bahia (Universidade do Estado da Bahia – UNEB), on the reorganization of the database and reorientation of academic procedures in *strict sensu* post-graduation of this institution. To this end, studies were developed, analyzes and adopted management procedures, in order to map and develop actions on the main issues around academic records relating to this level of education. Thisanalysis had by reference collected data from the System of Automation and Management of Higher Education (Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior – Sagres). This system is used in the institution for the records of academic information about the courses offered by UNEB. Thus, we conducted initially a brief contextualization of the post-graduation evaluation in Brazil, in order to contextualize the experience of UNEB. We describe then some management procedures used for the improvement of the processes of academic information. The description of these procedures may constitute a reference for higher education institutions that are in a similar situation.

Key-words: Post-graduation. Evaluation. Information systems.

1 Introdução

O marco normativo da pós-graduação no Brasil produziu um modelo de avaliação que requer, especialmente das universidades, o cumprimento de algumas ações. A saber: (i) prestar informações atualizadas e periódicas ao Sistema de Nacional da Avaliação da Pós-Graduação (SNPG), (ii) organizar sua própria base de dados, de modo a promover o acompanhamento do desempenho de seus programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tais ações podem ser consideradas basilares, conquanto as informações geradas possibilitem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acompanhar o desempenho dos programas e cursos. Com efeito, esse modelo de avaliação tem como expoente o Sistema de Nacional Avaliação da Pós-graduação (SNPG), implantado em 1976, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A rigor, esse modelo vem passando por mudanças e adaptações, desde a sua origem até o presente momento. Como também, por olhares reflexivos e críticos. Alguns autores (GATTI, ANDRE, FAVERO, e CANDAU, 2003), por exemplo, observam que, a despeito das medidas adotadas pela CAPES, no sentido de incrementar a avaliação diagnóstica dos programas de pós-graduação, o referido modelo apresentava uma tendência pela homogeneização e padronização de tais programas. Isto é, demonstrava limitações quanto à observância a particularidades de cada programa. Esse ponto de vista alinha-se à perspectiva apresentada por Simões (2003). Este autor considera que o modelo de avaliação "não contempla a diversidade e a heterogeneidade necessárias à prática da educação na academia e fora dela" (SIMÕES, 2003, p.126).Um modelo de avaliação pode sofrer críticas, assim como o sistema por ele utilizado. Isso é importante

ISBN: 978-85-8126-090-7

para seu aperfeiçoamento. No caso particular do SNPG, consideramos que este vem se consolidando como referência no cenário da avaliação da pós-graduação no Brasil.

Estudos e pesquisas (BRANDÃO 1986; KUENZE e MORAES, 2005; SCARANO, 2008; SANTOS e AZEVEDO, 2009; BALBACHEVSKY, 2005) acerca do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, por exemplo, utilizam como fonte de análise e investigação, informações e dados obtidos a partir do SNPG/CAPES. É importante salientar que estudos e pesquisas nesse campo podem ampliar o conhecimento sobre a evolução da pós-graduação no Brasil, bem como proporcionar melhores condições de análise e avaliação sobre esse nível de formação. Recentemente, em 2014, o SNPG incorporou uma nova ferramenta, *online*, a fim de coletar informações, realizar análises, avaliações dos programas e cursos de pós-graduação.

De maneira complementar, esse sistema pode fornecer aos programas e cursos de pós-graduação, um retorno daquilo que é informado e gerado pelos próprios programas. Cabe assinalar que as informações contidas no SNPG, espelham aquilo que os programas e cursos de pós-graduação disponibilizam e fornecem a este sistema. Sua importância, portanto, se expressa na estreita relação entre o SNPG e os programas, constituindo uma fonte geradora de subsídios aos estudos e pesquisas no campo da pós-graduação. De outra parte, o conjunto de indicadores fornecidos pelo SNPG pode subsidiar as políticas de planejamento para a pós-graduação. Nesse caso, o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) se apoia em informações e dados obtidos do SNPG/CAPES, a fim de estabelecer seus objetivos e metas concernentes a esse nível de formação.

O referido Plano, por exemplo, indica que no período entre 1976 e 2009, ocorreu um expressivo crescimento de cursos de mestrado (370,3 %), bem como de cursos de doutorado (685,6%).

A mesma fonte indica, ainda, que no período entre 2004 e 2009, os cursos de mestrado e de doutorado obtiveram, respectivamente, uma taxa de crescimento de 35,9% e 34,4% (BRASIL, 2010).

O crescimento e a diversidade da pós-graduação não asseguram que os programas reúnam condições de responder, adequadamente, às demandas inerentes a um modelo de avaliação que requer constantes e rápidas mudanças. Nossa experiência empírica com a pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) indica que o atendimento às demandas internas e externas está associado a alguns fatores, entre os quais destacamos: (i) o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de ferramentas destinadas à organização e registros de informações e dados; (ii) à necessidade de se constituir quadro de pessoal técnico qualificado.

Com essa breve contextualização, procuramos destacar alguns elementos que denotam a importância do Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação. Observamos, todavia, carência de estudos e relatos de experiências sobre as medidas de gestão que as universidades vêm adotando, no sentido de organizar seus sistemas de informações para acompanhar os programas e lidar com o SNPG. Nesse contexto, a descrição de medidas de gestão adotadas pela UNEB, no que se refere à análise, organização do sistema de informações e a reorientação dos procedimentos acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu*, pode contribuir para a troca de experiências entre instituições de ensino superior que passam por processos semelhantes.

2 O processo de reorganização de informação da pós-graduação na UNEB

Universidades brasileiras como, por exemplo, a Universidade do Estado da Bahia, a Universidade Federal do Rio Grande

ISBN: 978-85-8126-090-7

do Sul e a Universidade Federal de Juiz de Fora, incorporaram em suas estruturas de organização, uma secretaria de avaliação institucional. Do nosso ponto de vista, a coexistência desse tipo de órgão com as Comissões Próprias de Avaliação, como também com setores que integram as estruturas organizacionais universitárias, representa uma experiência inovadora que pode contribuir, significativamente, com os processos de avaliação internos e externos (NOVAES e CARNEIRO, 2014).

No caso da UNEB, criou-se a Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI), que, conjuntamente com a Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO), a Secretaria Geral de Cursos (SGC), e a Pró-reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG), iniciaram um processo de análise, organização do sistema de informações e a reorientação dos procedimentos acadêmicos. Adotaram, para fins de análise, o Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES). O referido sistema é utilizado na Instituição como principal ferramenta de registros acadêmicos dos cursos oferecidos pela UNEB.

O primeiro ciclo desse processo transcorreu regularmente entre os meses de outubro a dezembro de 2014. Utilizamos técnicas de observação, mapeamento dos requisitos dos sistemas e dos processos, realizamos análises, correções nos registros de cursos e currículos, bem como alterações no Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (SAGRES), de modo a adequá-lo a demandas específicas da pós-graduação stricto sensu. No decorrer desse processo, observamos que a relação dos programas e cursos com o sistema SAGRES, não apresentava os resultados esperados e, consequentemente, dificultava o acompanhamento da gestão das informações. Igualmente, identificamos a ausência de instrução para procedimentos acadêmicos entre os cursos e programas. Essa ausência de padronização impedia

a consolidação dos resultados e acompanhamento destes para a análise dos indicadores.

Cabe assinalar que a UNEB possui trinta e dois anos de existência. Seu primeiro programa de pós-graduação foi implantado em 2001. Considerando as características de organização *multicampi* e a diversidade de suas estruturas acadêmicas, podemos inferir que esse nível de formação representa algo recente no âmbito desta Instituição, ou seja, em processo de organização. Desse modo, a integração de seus programas e cursos de pós-graduação ao SAGRES pode representar um meio eficaz de organização da base de informações e dados e uma via eficiente para o acompanhamento de desempenho de tais programas.

3 Análise preliminar dos registros acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu*

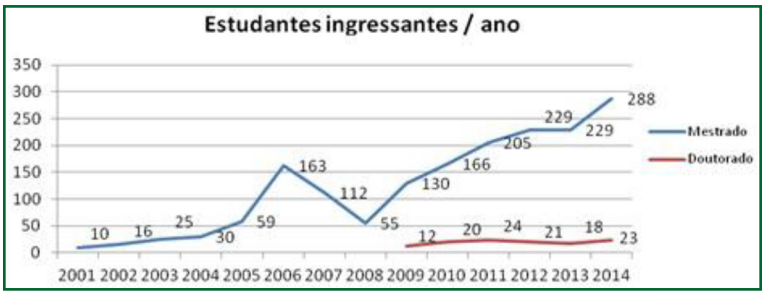
A análise dos registros acadêmicos dos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento na UNEB partiu da coleta dos dados realizada no último trimestre de 2014. No primeiro ciclo buscamos, ainda, conhecer as rotinas, configurações e recursos existentes no sistema SAGRES, assim como verificar o alinhamento de procedimentos acadêmicos utilizados pelos setores da UNEB. Nesse contexto, adotamos como referência a identificação do perfil e características do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UNEB, a partir da análise de informações sobre alunos ingressantes, cursos ativos, total de matrículas e total de egresso por ano.

No que se refere ao registro de ingresso e saída de estudantes nos programas e cursos, observamos que os períodos constantes na base de informações (SAGRES) não encontram aderência ao fluxo acadêmico. Se compararmos, por exemplo, o número

ISBN: 978-85-8126-090-7

de estudantes ingressantes por ano (gráfico 1) com o registro de cursos ativos por ano (gráfico 2), percebemos certa incoerência entre os dados, especialmente no período entre 2006 e 2008.

Gráfico 1 – Estudantes ingressantes por ano



Fonte: SAGRES 2014

Gráfico 2 – Programas ativos por ano

Fonte: SAGRES 2014

Observamos que no ano de 2008, há uma queda significativa no registro de ingressantes nos cursos de mestrado, passando de 112 para 55 ingressantes (gráfico 1). De outra parte, o número de cursos registrados aumenta, passando de sete para oito (gráfico 2). Com efeito, o registro do número total de alunos matriculados por ano, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*

(gráfico 3), apresenta uma curva oscilante, que pode ser melhor compreendida quando correlacionada à tabela 1, relativa ao total de matrículas por curso. Compreendemos, a partir da análise da referida tabela, que há descontinuidade no registro de matrículas, sendo observados hiatos em diversos anos.

Gráfico 3 – Total de matrículas por ano

Fonte: SAGRES, 2014.

De modo complementar, a tabela 1, a seguir, demonstra o total de matrículas por cursos e programas e evidencia certa inconstância nos registros. Observamos que há regularidade a partir do ano de 2010. Isso, todavia, não se reflete em todos os cursos e programas.

Tabela 1– Total de matrículas por curso: 2002-2014

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total Geral
PPGBVeg (mestrado)									10	21	20	21	19	**91**
PPGEcoH (mestrado)									26	27	29	23	22	**127**
PPGEDUC (mestrado)	15	14	2						5	116	76	74	73	**375**

ISBN: 978-85-8126-090-7

PPGEDUC (doutorado)									56	36	59	53	**204**
PPGEL (mestrado)					19	17		18		20	42	42	**158**
PPGESA (mestrado)												15	**15**
PPGGESTEC (mestrado)									48	49	100	102	**299**
PPGHI (mestrado)					10	20						5	**35**
PPGHIS (mestrado)						12	28			13	19	34	**106**
PPGMPED (mestrado)												25	**25**
PPGMPEJA (mestrado)											30	60	**90**
PPGMULTISAJ (mestrado)				18	37	34							**89**
PPGPGDR (mestrado)					66	66	43	57	62	51			**345**
PPGPÓS-CRÍTICA (mestrado)								29	49	79	52	25	48	**282**
PPGPROFLETRAS (mestrado)												24	48	**72**
PPGQA (mestrado)							1	1	1	2		14	8	**27**
Total geral	**15**	**14**	**2**	**18**	**132**	**149**	**72**	**87**	**171**	**400**	**295**	**431**	**554**	**2340**

Fonte: SAGRES, 2014.

Por fim, dedicamos uma análise sobre os registros dos egressos nos programas e cursos de pós-graduação da UNEB. A partir desses registros (gráfico 5), podemos verificar que não há regularidade na alimentação de informações, sendo lançada grande quantidade de saídas acumuladas em períodos pontuais (ex.: 2013).

Gráfico 4 – Egressos por ano

Fonte: SAGRES, 2014.

Depreendemos, em linhas gerais, que os períodos registrados como ingresso e saída de estudantes não correspondem, necessariamente, à realidade observada empiricamente nos cursos de pós-graduação da UNEB. De modo complementar, verificamos que muitos estudantes possuem mais de um período de entrada e saída por motivos diversos. Observamos, por exemplo, matrículas com status de abandono referentes a períodos em que o estudante participava do curso na condição de matrícula especial.

No processo de análise dos registros, encontramos situações nas quais constam registros de estudantes com mais de uma matrícula, números de CPF não informados, assim como matrículas ativas em cursos diferentes no mesmo período. Os registros de matrícula de diversos períodos não foram lançados, embora constem alunos ingressantes. Do mesmo modo, observamos as seguintes inconsistências nos registros de cursos e currículos:

a) Falta de padronização das nomenclaturas adotadas nos registros dos cursos (nome do curso e nome resumido do curso);
b) Ausência de alinhamento entre os registros dos períodos de início (abertura) e fim dos cursos (extinção),

ISBN: 978-85-8126-090-7

constantes no SAGRES e aqueles registrados na Plataforma Sucupira[1];

c) Divergências entre registros de informações constantes no sistema SAGRES e, registros dos mesmos na Plataforma Sucupira[2];
d) Divergências entre os registros do SAGRES e os Projetos de Curso (denominação, ano de implantação, entre outros).

Entendemos que esses e outros tipos de inconsistência nos registros acadêmicos, bem como a ausência de dados têm impactado, de forma negativa, na prestação de informações para a tomada de decisão e planejamento dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UNEB. Destacamos alguns impactos, a seguir:

a) Dificuldades na compatibilização do registro de carga horária docente para atualização do Plano Individual de Trabalho (PIT)[3].
b) Dificuldades de acompanhamento das atividades acadêmicas por meio da caderneta eletrônica;
c) Dificuldades no acompanhamento de egressos dos cursos e da produção por eles apresentada;
d) Dificuldades no registro de informações na Plataforma Sucupira e consequente reflexo no desempenho de avaliação dos Programas.

[1] Ferramenta para coleta de informações, análises e avaliações de referência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.
[2] Por exemplo, cursos que apresentam um número de linhas de pesquisas cadastradas na Plataforma Sucupira divergente àquele constante no Projeto aprovado pelo CONSU.
[3] Sistema utilizado na UNEB para acompanhamento da vida docente.

De uma parte, a análise sobre a base de dados do sistema SAGRES permitiu identificar inconsistências no sistema de informação. De outra, criou condições para melhorar os procedimentos utilizados pela UNEB. Indicou, ainda, a necessidade de padronização dos processos entre os diversos setores da universidade, por meio da metodologia de mapeamento de processos acadêmicos. É importante destacar que o conceito de processos está relacionado com o processamento de informações, transformação de entradas em saídas que gerem benefícios sociais e acadêmicos. Neste sentido, conhecer as atividades executadas na Instituição permite melhorar aspectos de consistência, padronização e adequação dos processos acadêmicos. Também, estabelece os fundamentos para avaliar e gerenciar as capacidades da organização (BPM CBOK, 2015).

Quanto aos procedimentos acadêmicos na pós-graduação, utilizamos três processos fundamentais, a saber: Implantação dos Cursos, Alteração da Matriz Curricular e Inclusão de Disciplinas de Tópicos Especiais. É importante ressaltar que cada programa de pós-graduação *stricto sensu* possui seu procedimento acadêmico, em geral, sem sequenciamento de execução das atividades. Buscamos, assim, estabelecer um sequenciamento comum entre as atividades, como também a identificação das fases e responsabilidades de cada setor, além do estabelecimento de pré-requisitos e a correta identificação da integração entre os setores.

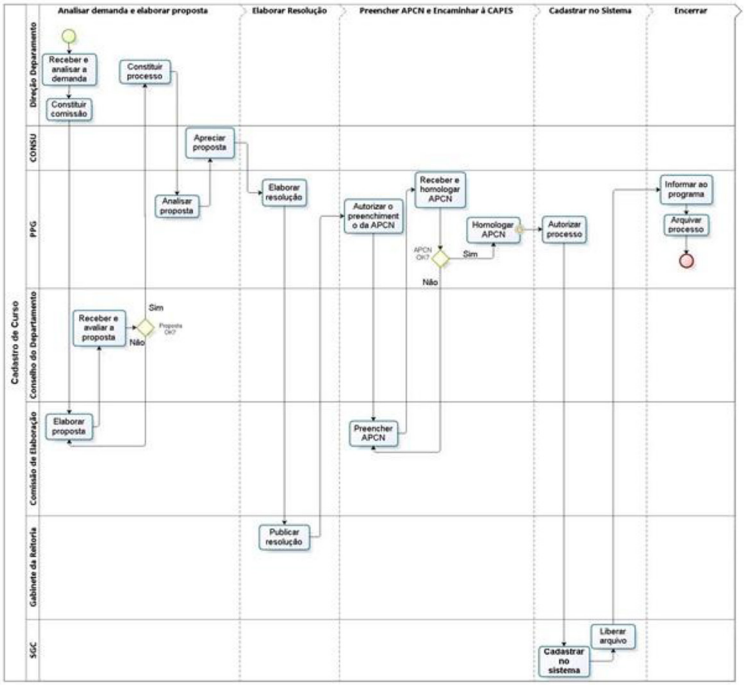
A seguir, apresentamos o desenvolvimento do processo de cadastro de curso, com o detalhamento do sequenciamento entre as atividades e indicação da integração entre as áreas da UNEB envolvidas. Para compreensão dos processos, foram utilizadas entrevistas com os setores envolvidos, observação no ambiente de trabalho, análise de documentação e auditoria do sistema de informação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Fluxo do processo cadastro do curso

O processo de cadastro do curso tem a finalidade de execução de atividades correlacionadas, desde a elaboração da proposta, passando por trâmites internos e externos (autorização da CAPES), cadastro no sistema e retorno ao departamento. O detalhamento do processo está organizado por fases, demonstrando cada atividade e respectivos responsáveis, conforme diagrama 1, que detalha o fluxo do referido processo.

Figura 1 – Detalhamento do processo do cadastro de curso



5 Detalhamento do processo cadastro do curso

O processo de Cadastro de Novos Cursos é subdividido em cinco grandes grupos de atividade, a saber: Análise da Demanda e Elaboração da Proposta, Elaboração e Publicação da Resolução de Criação, Preenchimento do APCN[4] e Encaminhamento à CAPES, Cadastro no Sistema Sagres e Encerramento do Processo. A seguir, faremos o detalhamento de cada um destes grupos.

a) Análise da Demanda e Elaboração da Proposta: O principal produto desta fase é a elaboração da proposta, que inicia com a Comissão de Elaboração e segue com a colaboração do Conselho do Departamento, da PPG e do COSU. Ao término desta fase, o processo segue para Elaboração da Resolução.
b) Elaborar Resolução: Aqui, a PPG elabora a resolução e encaminha ao Gabinete da Reitoria para que este, por sua vez, encaminhe a publicação da resolução e publicação no DOE.
c) Preenchimento do APCN e Encaminhamento à CAPES: Esta é a etapa onde inicia-se o trâmite junto à CAPES. Caberá à PPG e à Comissão de Elaboração preencher corretamente o Aplicativo para Proposta de Cursos Novos da CAPES (APCN), conforme o Projeto aprovado. A etapa é finalizada com o retorno da CAPES autorizando a criação do novo curso.
d) Cadastro no Sistema SAGRES: Somente nesta quarta fase do processo, é que temos interação com o sistema SAGRES. A SGC fará o cadastro do curso, conforme proposta aprovada pela CAPES.

[4] Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN/CAPES).

ISBN: 978-85-8126-090-7

e) Encerramento do Processo: Finalizando o processo, a PPG retorna ao departamento, informando que o curso novo foi cadastrado e está disponível para movimentação através do sistema SAGRES.

6 Considerações finais

De um lado, evidenciamos, sucintamente, a importância do Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação (SNPG) para programas e cursos voltados para a oferta desse nível de formação no Brasil. Ao promover a coleta de informações, realizar análises e avaliações dos programas e cursos, esse sistema se constitui, atualmente, numa referência no cenário da avaliação da pós-graduação. De outra parte, o SNPG possui uma interface com os programas e cursos, cujo êxito está associado a um melhor de nível de organização das informações e dados produzidos e transmitidos pelos programas e cursos de pós-graduação.

Ao descrever, sucintamente, a experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no que se refere à organização da base de informações e dados, bem como a reorientação dos procedimentos acadêmicos relativos à pós-graduação, procuramos evidenciar algumas ações que esta Instituição vem adotando no sentido prover maior confiabilidade as informações geradas por seus programas. Os problemas relatados a partir da análise dos registros acadêmicos podem afetar negativamente os programas e cursos da UNEB, assim impactar na sua avaliação pelo SNPG.

A despeito da análise dos registros acadêmicos dos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB, centrada no último trimestre de 2014, foi possível conhecer as rotinas adotadas pelos programas, como também conhecer as configurações e recursos existentes no sistema SAGRES. Isso nos permi-

tiu analisar, identificar problemas e promover ações de correção no referido sistema. Consideramos, todavia, que esse trabalho se traduz em construção que envolve uma dimensão técnica, isto é, a correção e adaptação do sistema de informações, e uma dimensão de formação. Essa última se refere à atualização e qualificação dos profissionais que lidam com o mencionado sistema.

O principal desafio está direcionado à organização de uma base de dados de forma que possibilite o acompanhamento e o desenvolvimento de cada programa de pós-graduação, estabelecendo um maior grau de confiabilidade e integração das informações.

A análise dos processos de registro no sistema SAGRES e o mapeamento dos processos internos evidenciaram que as atividades relacionadas aos processos de cadastro de curso, alteração da matriz curricular e o processo de inclusão de tópicos especiais podem ser integradas com o sistema de gerenciamento das informações acadêmicas. Evidencia-se, assim, a importância de se ter processos simples, claramente definidos que possibilitem aos profissionais que os executem maior nível de gerenciamento. Por fim, destacamos que a realização de ajustes na ferramenta de informação utilizada pela Universidade pode facilitar a alimentação do SNPG, bem com tornar os processos internos eficientes, com maior grau de confiabilidade. O produto desse trabalho resultou em uma cartilha de orientação para os programas *stricto sensu* da UNEB.

Referências

ABPM Brasil. BPM CBOK. *Guia para Gerenciamento de Processos de Negócio* – Corpo Comum de Conhecimento. 3ª Edição, 2015.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *A pós-graduação no Brasil:* novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 285-314. 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BALDAN, Roquemar de Lima; VALLE, Rogério; ROZENFELD, Henrique. *Gerenciamento de Processos de Negócio* – BPM: uma referência para implantação prática. Rio de Janeiro: Elservier, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação* – 2011-2020. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação* – PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli; FAVERO, Osmar e CANDAU, Vera Maria F. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*. 2003, n.22, p. 137-144.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno P. B. Dilemas da gestão em uma universidade estadual multicampi: a implantação da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI/UNEB). In: *XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Florianópolis, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de: Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf> Acesso em: 06 ago. 2015.

SIMÕES, R. H. S. *Da avaliação da educação à educação da avaliação:* o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a10> Acesso em: 13 ago. 2015..

SCARANO, Fabio Rubio. *Revista Brasileira de Pós-Graduação.* Brasília, v. 5, n. 9, p. 89-102, dezembro de 2008.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins. *Revista Brasileira de Educação.* v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice:* o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. *Psicol. Soc.* [*online*]. 2004, vol.16, n.1, pp. 124-134. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a10.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O SPAECE

LIMA, Diva
Pedagoga (UECE); Especialista em Gestão e Avaliação das Políticas Públicas (UFJF); Mestre em Educação (UECE). Professora da rede estadual de ensino do Ceará; atua como orientadora da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem na 15ª CREDE/SEDUC. divaorlan35@gmail.com

MORAES, Denise Pedroso de
Especialista em Gestão e Avaliação das Políticas Públicas (UFJF). Professora da rede estadual de ensino do Ceará; atua como articuladora de gestão da 15ª CREDE/SEDUC. denise_pmoraes@yahoo.com.br

FARIAS, Maria Adalgiza de
Pedagoga; especialista em Informática Educativa; Mestre em Educação (UECE). Funcionária pública desde 2004 da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza no cargo de Técnica em Educação. giza28@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a ênfase dada às avaliações externas em larga escala nas últimas décadas no Estado do Ceará, seguindo uma tendência mundial. O objetivo é discutir como o resultado dessas avaliações, especialmente o SPAECE, influencia a criação e implantação de políticas pelos órgãos governamentais, bem como o desenvolvimento de ações pelos atores nas escolas para a melhoria da qualidade da educação. Serviram como fundamentação teórica as contribuições de Freitas (2009), Horta Neto (2010), Lima (2007), Vianna (2000, 2010), além de parte da legislação educacional cearense que é representativa para este estudo. A apropriação e divulgação dos resultados das avaliações externas são necessárias no cenário atual tanto pelos gestores, quanto por professores e alunos, pais e comunidade.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Qualidade da educação. SPAECE.

ABSTRACT

This paper deals with the emphasis on external assessments on a large scale in recent decades in the state of Ceará, following a worldwide trend. The aim is to discuss how the results of these evaluations, especially SPAECE, influences the creation and implementation of policies by government agencies and the development of actions by actors in schools to improve the quality of education. Served as theoretical basis the contributions of Freitas (2009), Horta Neto (2010), Lima (2007), Vianna (2000, 2010), and part of Ceará educational legislation that is representative for this study. The appropriation and dissemination of the results of external evaluations are necessary in the current scenario both by managers and by teachers and students, parents and community.

Keywords: Large-scale evaluation. Quality of education. SPAECE.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Nas duas últimas décadas, a educação brasileira, seguindo uma tendência mundial iniciada nos países desenvolvidos, tem presenciado a ênfase no debate sobre a Avaliação Educacional, com o estabelecimento da política pública embasada na realização das avaliações externas em larga escala, cujos resultados têm sido amplamente divulgados e considerados como parâmetro para mensurar a qualidade da educação ofertada no Brasil.

Essa tendência na avaliação educacional ganhou espaço também nos Estados brasileiros, mesmo no âmbito dos municípios que passaram a instituir seus próprios sistemas de avaliação externa em larga escala, considerando que esse é o caminho viável para avaliar seus sistemas educativos e construir indicadores da "qualidade" educacional que se oferta no contexto de suas escolas (VIANNA, 2010).

O SPAECE tem sido bastante enfatizado dentro do contexto educacional cearense, sendo pauta constante nesse cenário, o que fomenta a necessidade de analisar a influência desse sistema sobre a gestão pedagógica das escolas, como os resultados são apresentados às escolas e a maneira como, de certo modo, se "ranqueiam" as escolas, avaliam a atuação do Núcleo Gestor, do corpo docente das mesmas e, de modo contínuo, no dia-a-dia, se manifesta uma avaliação das instituições escolares, utilizando o parâmetro dos resultados dos testes padronizados, desconsiderando todo o emaranhado de outros aspectos e condições que devem ser incluídos em processos de avaliação dessa natureza.

2 Avaliação educacional: dados históricos e reflexões sobre o SPAECE

Os antecedentes históricos da avaliação educacional em nosso país, que culminaram, sobretudo, nos sistemas de avaliação em larga escala, têm suas raízes na experiência norte-americana, que possui uma tradição em avaliação educacional de quase dois séculos.

Na década de 1960, nos Estados Unidos, que vivenciaram impactos da Revolução Industrial, a avaliação educacional fomentou a crítica em prol da modificação das escolas nos países de primeiro mundo, denotando a necessidade de mudanças nos materiais pedagógicos, nas práticas de ensino e nos currículos, de modo que esses estivessem articulados para subsidiar a formação dos alunos necessária nesse novo cenário.

Essa mesma perspectiva é vivenciada atualmente, no mundo e também no Brasil, considerando-se que a avaliação educacional tem sido o eixo sobre o qual se assentam as decisões educacionais.

Dentro desse contexto, surgem as avaliações externas em larga escala como expressão máxima da política pública educacional que, no Brasil, começou a sua trajetória a partir da década de 1990 a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais têm como base uma Matriz de Referência que contempla um recorte da Matriz Curricular orientada pelo Ministério da Educação, organizada por meio de competências e habilidades consideradas como fundamentais em cada ciclo de ensino cursado pelo aluno e que funcionam como critérios para a mensuração daquilo que os alunos sabem ou deixam de aprender após participarem de um determinado ciclo de estudos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para Freitas *et al.* (2009, p. 47), a avaliação em larga escala se constitui como:

> [...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas em uma rede.

É importante compreender que a avaliação externa em larga escala possui relações com outros níveis da avaliação educacional. Nessa perspectiva, Freitas *et al.* (2009) chamam a atenção, postulando a existência de três níveis de avaliação da qualidade do ensino: avaliação externa em larga escala; avaliação institucional da escola e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, ressaltando que cada vez mais estes níveis tendem a interagir. Desse modo, compreendemos que é importante gestores e professores estarem atentos a essa crescente integração e procurarem construir o conhecimento necessário sobre a avaliação educacional em seus vários níveis.

Esse modelo de avaliação, comumente, se configura como uma avaliação em larga escala, abrangendo um número considerável de participantes, e objetiva fornecer subsídios para a implantação e monitoramento de políticas educacionais.

Já no Primeiro Ciclo do SAEB, em 1990, o Ceará se destacou por ter sido um dos poucos estados brasileiros que elaborou um relatório versando sobre dados específicos do Estado, tendo como base os dados do SAEB (LIMA, 2007; SANTOS, 2010; SILVA, 2012). Essa tarefa, a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC-CE) realizou em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC).

> [...] Os resultados desta avaliação local revelaram que o Estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (LIMA, 2007, p. 119).

Esse fato gerou preocupação na Secretaria de Educação do Estado e impulsionou a implantação de um sistema próprio de avaliação da Educação Básica no Estado, capaz de dar respostas quanto aos caminhos a serem trilhados pela política educacional cearense.

Buscando trilhar os caminhos do SAEB, o Estado do Ceará tem como marco de sua atuação no campo da avaliação educacional, na forma de avaliações externas em larga escala, o ano de 1992, dois anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, instituindo-se o processo de avaliação do seu sistema de educação.

Em sua primeira experiência, o sistema de avaliação foi, inicialmente, denominado de "Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries", conforme aparece na apresentação feita pela então Secretária da Educação Básica, Sofia Lerche Vieira, do Relatório sobre a avaliação, referente ao ano de 2004, quando foi feita uma retrospectiva da experiência cearense. No âmbito escolar, ficou conhecido como "Avaliação das Quartas e Oitavas" e, depois de algum tempo, também foi chamado de "Avaliação da Qualidade do Ensino". Em 1996, ficou sendo chamado de SPAECE, mas, apenas no ano de 2000, houve a institucionalização oficial com o nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), através da portaria nº 101/00.

A criação do SPAECE, em 1992, demonstra sintonia com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a consoli-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dação deu-se a partir da realização de vários programas de avaliação e de parcerias com instituições de Ensino Superior. Denota, também, um pioneirismo do Estado do Ceará no tocante à criação de um sistema de avaliação educacional próprio. Isso foi percebido desde a implantação do SAEB, quando o Ceará, já no início, demonstrou o interesse por tomar decisões visando à melhoria da qualidade educacional no Estado, tendo como diagnóstico os indicadores avaliativos do SAEB.

O SPAECE é um sistema de avaliação externa em larga escala, que possui a sua matriz de referência própria para avaliar a Educação Básica no Ceará. Esse sistema vem sendo implementado pelo Governo do Estado do Ceará, desde o ano de 1992 e tem por objetivos fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, bem como tem sido utilizado para diagnosticar os resultados escolares e, através desses diagnósticos, realizar um processo de rendição de contas à sociedade sobre a qualidade da educação pública ofertada no estado.

Nessa época, a avaliação voltava-se apenas ao rendimento escolar com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará com origem em um sistema permanente de avaliação.

O SPAECE possui pouco mais de 20 anos de história e, nesse período, realizou vários ciclos avaliativos, tendo optado, inicialmente, por se intercalar com os ciclos avaliativos do SAEB e, depois, a partir de 1998, passou a ser realizado anualmente.

Vale dizer que, além dos testes aplicados aos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, também foram acrescidos ao processo avaliativo três questionários contextuais: um questionário versando sobre o estado físico e condições gerais de funcionamento da escola; um destinado aos professores das disciplinas e séries avaliadas, abordando o perfil do professor

e de sua ação docente; e o outro destinado aos diretores, visando conhecer o perfil dos mesmos e o tipo de gestão escolar realizada por estes (CEARÁ, 1996).

No Ensino Fundamental, as avaliações contemplam competências e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No Ensino Médio, no caso da 3ª série, a partir do ciclo avaliativo de 2012, o SPAECE incluiu a matriz de referência do ENEM, através de um esforço da SEDUC-CE para preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio que passou a ser a porta de acesso para as Universidades e Institutos Federais no ano de 2009. Foi uma experiência que se restringiu ao ano de 2012, não tendo continuidade no ano seguinte.

Desde o ano de 2007, O SPAECE atua com três focos: a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (aplicada ao 2º ano do ensino fundamental); a Avaliação do Ensino Fundamental (nos 5º e 9º anos); e a Avaliação do Ensino Médio (nas 1ª, 2ª e 3ª séries). Valendo relembrar que, nesse nível de ensino, a partir de 2013, a prova é censitária apenas para a 1ª série.

É importante dizer, ainda, que, de 2008 até o último ciclo do SPAECE, realizado em 2014, a SEDUC firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a qual constrói itens, faz a pré-testagem e os analisa. Atualmente, são utilizadas na análise estatística a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI). Essa instituição tem sido a responsável pela elaboração das provas, aplicação, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas para posterior trabalho escolar a partir dos resultados.

Ao longo desses pouco mais de 20 anos, após a institucionalização do SPAECE como política pública de avaliação edu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cacional no Ceará, muitas formações de professores foram pensadas, realizadas, bem como de gestores, inclusive em nível de pós-graduação lato-senso, a exemplo da parceria firmada entre o Governo do Estado Ceará e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que deu origem à Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública ocorrida entre os anos de 2009 e 2011, para todos os gestores selecionados pelo concurso para gestores das escolas públicas estaduais, ocorrido no ano de 2008.

No ano de 2008, o SPAECE passou a ser realizado anualmente e, no período de 2008 a 2011, esse sistema tem se fortalecido e se feito presente no contexto do planejamento escolar, planejamento docente e em todas as ações e programas implantados pela SEDUC que têm um objetivo comum: elevar os indicadores do SPAECE, considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino.

No ciclo avaliativo de 2012, o SPAECE passou por modificação em seu processo de elaboração e aplicação. A prova aplicada aos alunos da 3ª série do Ensino Médio teve como parâmetro a matriz de referência do ENEM. Isso demonstra que a SEDUC-CE busca, mais uma vez, articular-se com as ações da esfera governamental federal no que concerne à avaliação educacional.

No referido ano, a prova do SPAECE continuou a abranger a totalidade de alunos matriculados no Ensino Médio, mas para a 3ª série contemplou as quatro áreas curriculares: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, sendo acrescida ainda de uma redação, conforme os moldes da prova do ENEM.

É importante frisar, no entanto, que essa aproximação do SPAECE com a matriz de referência do ENEM, foi uma experiência que começou e terminou em 2012, não tendo continuidade em 2013 (CEARÁ, 2014). Assim, os anos de 2012 e 2013 são mar-

cos de outras mudanças na história do SPAECE que, certamente, terão seus desdobramentos futuros.

Nos anos de 2013 e 2014, no caso da 2ª e 3ª série, o SPAECE passou a ser amostral, permanecendo censitário apenas para a 1ª série, mas tendo como parâmetro a matriz de referência já existente para Língua Portuguesa e Matemática.

Trata-se de uma política que se consolidou ao longo do tempo e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores em Escolas Estaduais de Ensino Médio, bem como as escolas municipais que, na grande maioria, hoje, no Estado do Ceará, atendem apenas aos alunos do Ensino Fundamental por conta do processo de municipalização respaldado na LDBN 9.394/96, que foi realizado nos primeiros anos da década de 2000.

No debate atual sobre o direito à educação, é consenso que, além do acesso, deve ser garantida também a qualidade, tendo como objetivo a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos.

As informações produzidas pelo SPAECE permitem identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho ao longo do tempo. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais que oferecem dados socioeconômicos sobre hábitos de estudo dos alunos e sobre o perfil e a prática de professores e diretores.

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectar pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais. Dado que se trata de uma avaliação longitudinal, possibilita, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

É importante que os resultados sejam compreendidos, considerando o contexto de cada escola, ao passo que entendemos que os fatores envolvidos em resultados bons ou ruins são diferentes em cada uma delas. É preciso haver problematização dos resultados em cada escola, pelos gestores, professores, alunos e pais, a fim de que eles fomentem a avaliação para tomada de decisão e como um elemento a mais para a reflexão sobre a instituição escolar, sobre a proposta pedagógica, sobre a gestão e a prática do trabalho pedagógico.

É relevante considerar que

> [...] a escola se encontra integrada a uma política educacional. Dalben (2003), reforçando a importância da responsabilização, afirma que é fundamental que os diferentes níveis do sistema educacional (governo, instituições, professores, comunidade escolar) sejam responsabilizados em relação aos resultados obtidos. Ao mesmo tempo, sugere que os professores se debrucem sobre os resultados das avaliações para também exigir a implementação de novas políticas de gestão do sistema (HORTA NETO, 2010, p. 98).

Dentro dessa perspectiva, a escola e a organização da gestão pedagógica pode se tornar restritiva, limitada e isso merece atenção e estudo. O processo de avaliação se liga, diretamente, a uma perspectiva de efetiva mudança, as ações contrárias a isso consistem em ações parciais, que levam em consideração apenas etapas do processo e, portanto, não vislumbram as mudanças qualitativas.

Eis que a avaliação como um todo e, sobretudo, a avaliação da aprendizagem convertem-se em um grande desafio para os gestores escolares e para os professores que, teoricamente, sabem que a avaliação da aprendizagem tem que se dar de forma contínua, processual, emancipatória, mas, de forma paradoxal,

se encontram cheios de indagações a respeito de como situar esse conceito de avaliação mais abrangente dentro do contexto de difusão e valorização dos resultados das avaliações externas em larga escala e das suas matrizes de referência como parâmetro para a "melhor" forma de avaliação, ou pelo menos de indicativo das aprendizagens construídas pelos educandos.

A criação do Prêmio Aprender pra Valer, como forma de incentivo às escolas e estudantes para melhorar os indicadores do SPAECE também é um indicativo das preocupações fortemente voltadas a esse sistema de avaliação. O referido prêmio foi instituído por meio da Lei nº 14.484, sancionada pelo Governador do Estado do Ceará, Cid Gomes, no dia 08 de outubro de 2009.

Vejamos um trecho da Lei, transcrito a seguir, que traz um melhor entendimento do quanto os resultados do SPAECE são enfatizados no contexto da política pública educacional cearense:

> Art.1º Fica instituído o Prêmio Aprender pra Valer, que visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos.
>
> Art.2º O Prêmio Aprender pra Valer consiste na premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.
>
> Art.3º A cada ano, o Poder Executivo estabelecerá, em ato próprio, as metas estaduais, que servirão de parâmetro para concessão do Prêmio Aprender pra Valer.
>
> Art.4º São objetivos do Prêmio: I – estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e

ISBN: 978-85-8126-090-7

> o alcance dos níveis de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento;
>
> I – reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos;
>
> III – dar visibilidade às escolas com experiências exitosas e passíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual. (CEARÁ, 2009).

O trecho transcrito da Lei nos remete ao entendimento da presença e influência das avaliações externas em Larga Escala (SPAECE) no contexto educacional cearense, com contornos que podem impactar a gestão escolar e a organização da gestão pedagógica nas escolas.

No ano de 2013, a premiação instituída pelo Prêmio Aprender pra Valer, no caso de alunos da 2ª e 3ª série, ficou atrelada ao seu resultado no ENEM. Nesse sentido, houve ampla mobilização para que todos os alunos dessas séries providenciassem o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Registro Geral (RG) que foram devidamente informados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), bem como houve um processo de mobilização para que 100% desses alunos fossem inscritos no ENEM. Para a 1ª série do Ensino Médio, continuou a haver prova do SPAECE, mas atendendo à matriz de referência do ENEM.

No entanto, mesmo com todos os investimentos feitos, com toda a ênfase já destacada aqui que se dá ao SPAECE, os indicadores educacionais no Ceará em relação ao Ensino Médio (nível de ensino básico em que se circunscreve esse estudo) têm se mostrado insatisfatórios, tendo havido um crescimento que pode ser considerado lento, como podemos constatar através dos dados da tabela a seguir:

Tabela 1 – Desempenho Médio Dos Alunos Do Ensino Médio 2008 A 2012 Spaece

CEARÁ	2008	2009	2010	2011	2012
Língua Portuguesa – 1ª série do Ensino Médio	226,2	240,6	240,3	249,2	249,9
Matemática – 1ª série do Ensino Médio	234,9	239,8	240,1	249,7	251,4
Língua Portuguesa – 2ª série do Ensino Médio	229,0	248,5	252,5	257,0	258,3
Matemática – 2ª série do Ensino Médio	237,8	253,2	254,5	259,1	260,1
Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio	235,4	251,6	260,9	260,4	251,6
Matemática – 3ª série do Ensino Médio	247,9	260,4	260,0	264,6	260,7

Fonte: http://portal.seduc.ce.gov.br

Ao compararmos os resultados médios do SPAECE no Ensino Médio entre 2008 e 2012 com a escala de proficiência desse sistema, é possível perceber com maior clareza o quanto a evolução dos indicadores tem sido lenta, o que é considerado um desafio para gestores e professores cearenses, bem como para o governo estadual.

Tabela 2 – escala de proficiência do spaece para o ensino médio

LINGUA PORTUGUESA

ABAIXO DE 225	225 |------- 275	275 |-------325	ACIMA DE 325
MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO

MATEMÁTICA

ABAIXO DE 250	250 |------- 300	300 |-------350	ACIMA DE 350
MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO

Fonte: Boletim Pedagógico do SPAECE 2010 (disponível no site www.caedufjf.net).

Comparando os dados da Tabela 1 com a escala de proficiência apresentada anteriormente, vemos que entre os anos de 2008 a 2011, a média geral do Estado, tanto em Língua Portugue-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sa quanto em Matemática, refere-se a alunos, nas três séries do Ensino Médio, que se encontram no nível crítico de proficiência, o que representa um conhecimento frágil e bastante aquém do que deveriam saber nesse nível de ensino.

Os resultados do SPAECE são divulgados no *site* do CAED, para que cada instituição escolar possa ter acesso e, também, são disponibilizados através de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas, os quais são confeccionados com a intenção de que se tornem parte do material utilizado pelas escolas no tocante ao planejamento das ações pedagógicas que devem ser realizadas a partir dos resultados obtidos.

A respeito da importância dos resultados, o Boletim de 2011, ressalta:

> As avaliações em larga escala realizadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), ao oferecer medidas acerca do progresso do sistema de ensino como um todo e, em particular, de cada escola, atendem a dois propósitos principais: o de prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população e o de fornecer subsídios para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica. Para as escolas, a oportunidade de receber os seus resultados de forma individualizada tem como finalidade auxiliar o planejamento de suas ações de aprendizagem.

Assim, os boletins são importantes, pois consistem em material organizado que cada escola recebe e que pode ser uma ferramenta para subsidiar as reflexões e a tomada de decisão necessária a partir dos resultados obtidos. Através dos boletins, é possível mapear os erros e acertos de cada aluno, bem como a sua proficiência.

É necessário lembrar que o SPAECE, por se tratar de uma avaliação externa em larga escala, classifica-se como um mode-

lo de avaliação por objetivos e, por isso mesmo, tem finalidades específicas desse modelo de avaliação. Daí, a presença das matrizes de referência que estipulam com bastante clareza o que está sendo avaliado em termos de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, bem como a descrição minuciosa dos padrões de desempenho dentro da escala de proficiência.

Daí, entendermos que o uso pedagógico dos resultados do SPAECE, pela gestão escolar, apresenta extrema relevância para que esse modelo de avaliação venha a cumprir a sua finalidade e não se esgote numa simples verificação da realidade educacional cearense e, assim, termine por não servir para aprimorar a educação básica em termos de que seja promovida a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, compreendemos que os resultados do SPAECE não devem ser norte apenas para os gestores centrais da educação, a escola precisa se apropriar dos boletins pedagógicos, compreender o que os resultados indicam, analisando-os à luz de um conhecimento que deve ter sobre quem são, como e onde vivem os alunos a quem atende.

Sobre isso, Vianna (2000, p. 17) ressalta que:

> [...] Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar impactos, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

As intervenções pedagógicas não devem se dá simplesmente a partir de resultados da avaliação externa em larga escala, mas devem considerar o contexto em que se situa a escola.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Somente com propriedade sobre esse contexto, gestores e professores podem construir a sua autonomia com relação a esse tema que permeia a sua prática social.

3 Considerações finais

A avaliação deve ser encarada pelo professor e pelo gestor como um processo indissociável de sua aprendizagem enquanto educadores. Ela serve para que eles aprendam a melhorar sua práxis, sua relação com seus alunos, com a escola e consigo mesmos no momento em que se sentem seguros na busca das melhorias e sabem do seu compromisso social.

Para tanto, é necessário se apropriar do conhecimento sobre o contexto de Avaliação Educacional que vem se tecendo desde a década de 1990, relacionar os diversos âmbitos dessa avaliação: sistemas, escola e aprendizagem e, a partir disso, construir uma ação crítica sobre os resultados de modo que haja problematização desses dentro da gestão pedagógica para que a escola, de forma autônoma, responsável e informada, possa buscar em seu contexto, em seus sujeitos e relações, as melhores ações a serem implantadas conforme as suas reais necessidades.

Referências

CEARÁ. Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, CE, ano I, n. 196, 20 de outubro de 2009. Série 3, p. 3-4.

_____. Secretaria de Educação. *Serviços – Superintendência Escolar*. Fortaleza, ©2008. Disponível em: <http://portal.seduc.

ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará*: SPAECE 2011: boletim pedagógico. Fortaleza: SEDUC; Juiz de Fora: Caed, 2011.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.phpIRBEP/ aIticle/viewFileI1512/1313>. Acesso em: 20 ago. 2012.

LIMA, Aléssio Costa. *O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado*. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Avaliação em larga escala*: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A GESTÃO DA SALA DE AULA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

MATOS, Ana Paula Pequeno
Graduada em Ciências Biológicas (UFC), Especialista em Gestão Educacional pela UVA, mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF), Servidora Pública da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. E-mail: appequeno1610@gmail.com

SILVA NETA, Maria de Lourdes da
Graduada em Pedagogia (UECE), Especialista em Gestão Educacional e Gestão Educacional e Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância, Mestra em Educação (UECE), Doutoranda em Educação (UECE). E-mail: neta.lourdes@uece.br

RESUMO

As avaliações educacionais em larga escala se consolidaram, no Brasil, na década de 90, passando a ser utilizadas na métrica da qualidade educacional. Assim, avaliar é parte do processo de mediação da aprendizagem quando infere as aquisições e o modo de raciocínio de cada aluno, de tal forma que o professor possa ajudá-lo a progredir cognitivamente e, a partir deste diagnóstico, aplicar ações apropriadas. Este estudo de caso, de natureza exploratória e qualitativa, tem por objetivo analisar a utilização dos resultados do SPAECE – Médio, na gestão de sala de aula da primeira série do ensino médio em uma escola da rede estadual do Ceará, no município de Fortaleza. A coleta de dados foi realizada com a observação direta dos professores de Matemática, selecionados segundo o critério de lotação na maior quantidade de turmas alvo da pesquisa. Também formou-se grupo de discussão composto por 1 estudante sorteado de cada turma, segundo a técnica estabelecida por Ressel (2008) e Bardin (2009), além de entrevistas semiestruturadas com quatro professores de matemática das turmas em estudo, segundo metodologia explicitada por Alves; Silva (1992). Constatou-se que as políticas de avaliações externas têm contribuído para o diagnóstico da realidade escolar, mas estão longe de promover a aprendizagem significativa a que se propõe. Para tanto, tornam-se necessários maiores

investimentos na formação do professor, a adoção de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio e a reforma curricular, para que a escola pública ofereça a aprendizagem de qualidade, explicitada na constituição brasileira.

Palavras-chave: Gestão da sala de aula. Avaliação Externa. Rendimento estudantil.

ABSTRACT

Educational large-scale assessments were consolidated in Brazil in the 90s started to be used in measuring the quality of education. So evaluate is part of the process of learning mediation to infer acquisitions and the mode of reasoning of each student, so that the teacher can help you to progress cognitively and from this diagnosis apply appropriate actions. This case study aims to analyze the use of SPAECE-East results in classroom management of the first year of high school at a school in the state of Ceará network in the city of Fortaleza, being of exploratory and qualitative nature. Data collection was carried out with the direct observation of mathematics teachers, selected according to the capacity criteria in as many targeted research groups. Also graduated discussion group composed of one student from each class drawn, according to the technique established by Ressel (2008) and Bardin (2009). In addition to semi-structured interviews with four math teachers of the classes studied, according to the methodology explained by Alves; Silva (1992). It was found that the external evaluations of policies have contributed to the diagnosis of school reality, but are far from promoting meaningful learning it proposes. Therefore, it is necessary greater investment in teacher education, the adoption of public policies aimed at high school and curriculum reform so that public schools offer a quality learning, explicit in the Brazilian constitution.

Key-words: Classroom management. External Evaluation. Student achievement.

1 Introdução

As avaliações educacionais têm sido realizadas desde a idade antiga. Entretanto, é no século dezesseis que os Jesuítas implantam experiências com sistemas avaliativos e, no início do século dezenove, os Estados Unidos realizam a primeira avaliação em larga escala, figurando como o primeiro teste escrito para a avaliação em larga escala do desempenho escolar (RIZO, 2009; WHOTEN; SANDERS, 1987). A partir da consolidação dos sistemas educacionais, a cultura da avaliação em larga escala tem sido adotada como parâmetro de referência para o desenvolvimento econômico e social de um país.

No Brasil, a política de avaliação em larga escala inicia-se na década de 1990, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no sentido de fornecer subsídios à promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo, estando presente, hoje, em todas as esferas de gestão educacional (federal, estadual e municipal). No estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Públicas (SPAECE), inicia as ações avaliativas no ano de 1992. (PEQUENO, 2000).

Ao longo de sua história, o SPAECE assume configurações que buscam fornecer dados para a implementação de políticas públicas cearenses, entre as quais podemos citar os programas Todos pela Educação e de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Escola de Boa Qualidade; Valorização dos Profissionais de Ensino e Racionalização e Democratização da Gestão do Sistema de Ensino (LIMA, 2007), o Programa Jovem de Futuro (PJF) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

No âmbito das escolas estaduais, o resultado do SPAECE é utilizado como parâmetro no repasse financeiro para as referidas

escolas e, por conseguinte, é referência para a prestação de contas junto às esferas estadual (SEDUC) e federal (MEC). Aumentar o índice de proficiência das turmas nas avaliações externas (SAEB, SPAECE) é meta estabelecida pelas agências financiadoras. Tal exigência por resultados traz, para o ambiente escolar, uma variável desafiadora. Gestores, coordenadores e professores exercem papéis diversos, muitas vezes conflitantes, na condução das atividades em prol da aprendizagem dos estudantes.

Na concepção tradicional, as avaliações externas, no Brasil, utilizam testes padronizados de língua portuguesa e matemática, com foco no letramento e na resolução de problemas, sendo esta última, a disciplina onde os índices de proficiência são mais baixos. O SPAECE – Médio segue esta tendência e os resultados obtidos até o ciclo de aferição de 2013, demonstram que a Matemática é a área de conhecimento mais crítica nas escolas estaduais, sendo o desempenho dos estudantes mais baixo do que na aferição da linguagem e leitura. Esta tendência também é observada na análise dos indicadores internos escolares (evasão, rendimentos escolares, taxas de aprovação e reprovação).

Considerando ser o professor um usuário natural dos resultados das avaliações externas, bem como o mediador dos processos de aprendizagem dos estudantes, este estudo tem por objetivo analisar a utilização dos resultados do SPAECE – Médio, na gestão de sala de aula da primeira série do ensino médio, assim como identificar se o uso dos dados produzidos nas avaliações externas atingem o propósito de fomentar melhorias na aprendizagem dos alunos.

Para responder a este questionamento, optou-se por um estudo de caso desenvolvido em uma escola de ensino regular da rede estadual do Ceará, no qual a coleta de dados foi realizada através da observação direta de um professor de matemática,

ISBN: 978-85-8126-090-7

selecionado segundo o critério de lotação na maior quantidade de turmas alvo da pesquisa, da formação de um Grupo de Discussão, segundo a técnica estabelecida por RESSEL(*et al.*, 2008), além de entrevistas semiestruturadas com todos os professores de matemática das turmas em estudo, segundo metodologia explicitada por Alves&Silva (1992, p. 3). Os dados foram analisados segundo o método estabelecido por Bardin (2009).

Este artigo está estruturado em quatro seções que inicialmente tratam do diálogo entre o ato de avaliar e a gestão de sala de aula, intencionando contextualizar o sistema avaliativo cearense e sua relação com a escola. Posteriormente, detém-se na análise dos achados da pesquisa, traçando paralelos entre a literatura e a práxis pedagógica dos sujeitos, finalizando com apontamentos que visam fornecer indícios para a utilização dos dados obtidos através das avaliações externas, pelos professores, visando ao redimensionamento e à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

2 Referencial teórico

A constituição brasileira de 1988 inicia um novo capítulo na história da educação brasileira, estabelecendo como princípios básicos a gestão democrática, obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e igualdade. Regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), o princípio democrático adentra os sistemas públicos de ensino, trazendo a perspectiva da vivência democrática na escola como elemento de formação do cidadão.

Os sistemas de avaliações externas, nacionais e estaduais, têm por objetivo produzir indicadores para a tomada de decisões tanto nas esferas governamentais, com a formulação de políticas

públicas voltadas para a educação, quanto no âmbito interno, influenciando a gestão escolar e de sala de aula.

Nesta vertente, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) inicia suas atividades, em 1992, sob a denominação "Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries", tendo como objetivos fomentar a cultura avaliativa, produzir indicadores que proporcionassem aos atores da aprendizagem (professores, estudantes, pais e gestores) um acompanhamento da qualidade do ensino, promover ações de monitoramento e melhoria da aprendizagem.

Utilizando testes de Língua Portuguesa e Matemática para a coleta de dados, a "Avaliação de Rendimento Escolar progressivamente expande o universo avaliado, ampliando da capital para o interior, atendo-se à rede estadual de ensino" (LIMA, 2007). "Atualmente assume três vertentes avaliativas: o SPAECE – Alfa (avaliação da alfabetização – 2º ano); o SPAECE Fundamental (avaliação dos 5º e 9º anos) e SPAECE – Médio (Avaliação das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio)" (LIMA, 2012, p. 45).

Em 2013, o SPAECE – Médio sofre nova reformulação, passando a ser amostral na 2ª e 3ª séries. Esta decisão implica na perda das análises verticais dos dados, os quais fazem inferência à série, impossibilitando a análise detalhada de turmas e alunos. Ressalta-se a manutenção da aplicação censitária nas primeiras séries, porta de entrada do ensino médio e, tradicionalmente, o nível em que se encontra o maior índice de retenção nesta etapa educativa. Percebe-se que a avaliação, enquanto política governamental, é dinâmica e busca adequar-se à cada ciclo para atender às necessidades de seus usuários e das ideologias vigentes.

Atendendo ao princípio da publicação dos resultados, o SPAECE produz boletins contextualizados que trazem análises dos fatores ambientais que podem interferir no processo de en-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sino-aprendizagem. Também são disponibilizados boletins pedagógicos específicos para cada vertente avaliativa, boletins de gestão e sistema. Cada boletim apresenta um público-alvo específico, sendo os boletins pedagógicos voltados ao direcionamento dos trabalhos dos coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de áreas e professores. Os boletins apresentam, ainda, informações sobre a construção das escalas, as matrizes empregadas e como interpretar os resultados da escola, turmas ou estudante específico.

É a utilização dos relatórios contidos nos boletins que confere significação ao caráter avaliativo do SPAECE. Longe de ser um sistema de ranqueamento em sua ideologia primária, o atrelamento dos resultados à Lei do Prêmio Aprender pra Valer, imprime uma elevação no fator de risco inerente às atividades de coleta de dados, colocando em franca contestação a validade dos resultados obtidos.

Neste sentido, a avaliação surge como ferramenta para a obtenção de métricas da qualidade. Avaliar é prática que nasce com os sistemas educacionais. Na acepção de Perrenoud (1999, p. 9) "avaliar é cedo ou tarde criar hierarquias de excelência em função das quais se tomarão decisões". Ainda segundo o autor supracitado, o conceito de avaliação a serviço do aprendizado também se desenvolve com a escola, sendo proposta em sua vertente formativa na década de 1960.

A avaliação está impregnada de valores e objetivos, pois quem avalia o faz para uma determinada utilidade. Assim, avaliar é parte do processo de mediação da aprendizagem quando infere as aquisições e o modo de raciocínio de cada aluno, de tal forma que o professor possa ajudá-lo a progredir cognitivamente e, a partir deste diagnóstico, aplicar ações apropriadas.

As avaliações externas representam, no Brasil, desde a década de 1990, uma resposta à sociedade, referente à qualidade das

escolas no país. Além disso, se propõem a instrumentalizar, com informações, gestores e professores para a tomada de decisões que busquem a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Greaney e Kellaghan (2008) indicam ser a determinação de quão bem os alunos estão aprendendo em relação ao currículo, da preparação para o aprendizado futuro e para a vida um dos principais objetivos da avaliação nacional. Os autores defendem que as informações geradas por uma avaliação nacional são de interesse tanto dos governos, quanto da sociedade, dos professores e dos formadores de professores.

Entretanto, existe uma tendência, em países em desenvolvimento, para a subutilização dos resultados da avaliação. Dentre os motivos identificados para esta distorção estão o distanciamento entre a avaliação externa e as atividades educacionais, a pouca participação dos usuários na formulação dos objetivos e matrizes orientadoras, falhas na comunicação dos resultados, falta de confiança na avaliação e falhas na elaboração de ações adequadas para a melhoria dos resultados (KELLAGHAN; GRESNEY; MURRAY, 2011).

Bauer e Silva (2005), reconhecem que as avaliações externas têm cumprido a finalidade de nortear a formulação de programas governamentais direcionados à educação, embora Freitas (*apud* MACHADO; ALAVARSE, 2013), indique que "foram necessárias cinco décadas para que as avaliações em larga escala atingissem o patamar de coleta de dados com foco no rendimento do aluno e no desempenho de sistemas de ensino".

Blasis (*apud* FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 13) entendem que "as avaliações externas, embora fundamentais para o debate sobre qualidade do ensino, não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar". Portanto, cabe ao professor realizar o diálogo entre a avaliação da aprendizagem, planejamento, currículo e avaliações externas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Machado e Alavarse (2013) entendem que as avaliações externas, pelo fato de avaliarem os alunos, que também são avaliados por seus professores, tornam imperativo ao trabalho docente que estes possam acessar, interpretar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala no desenvolvimento de seus trabalhos, almejando o cotejamento entre as avaliações internas, próprias da prática docente, e avaliações externas realizadas pelas diferentes esferas governamentais, tais como SAEB, SPAECE e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Ensino Médio, no estado do Ceará, ainda não foi alvo de programa governamental semelhante ao desenvolvido no ensino fundamental (PAIC), isto é, que promova sistematicamente a aquisição de materiais específicos, rotinas didáticas e acompanhamento pedagógico, que permitam ao professor utilizar os resultados das avaliações em larga escala para a melhoria dos rendimentos dos estudantes.

Como então esperar que os professores de matemática do ensino médio reconheçam e validem os resultados das avaliações externas na sua prática pedagógica? Até que ponto estes professores utilizam os resultados das avaliações em larga escala no planejamento de suas aulas? Em que medida o uso das avaliações externas se converte em recurso pedagógico para a gestão de sala de aula? De que forma interpretam e utilizam os indicadores externos de proficiência e qual a relação destes com o currículo oficial e oculto professado nas escolas? Existe cotejamento entre as avaliações de aprendizagem e as avaliações externas? E se não utilizam estes resultados, quais os motivos que interferem?

Estes são questionamentos importantes para compreendermos o universo da escola atual da qual, cada vez mais, a sociedade e os governos cobram resultados. Tal perspectiva se traduz na necessidade de encarar a avaliação como ferramenta educati-

va e norteadora das ações, seja em âmbito governamental, seja no "chão da sala de aula", imprimindo ao professor o desafio de coordenar as suas ações pedagógicas, desvinculando-se da ideia de avaliação como instrumento de aprovação e reprovação e colocando-a na dimensão de bússola da aprendizagem equânime e de qualidade.

A seguir, apresentaremos o a descrição do percurso metodológico trilhado para a obtenção dos dados.

3 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa, de natureza exploratória e qualitativa, consiste em um estudo de caso (Gil, 1991) desenvolvido em uma escola de ensino regular da rede estadual do Ceará. Devido às múltiplas variáveis que interferem no objeto de estudo, optou-se por diversificar a coleta de dados, a fim de contemplar a diversidade de análises que um estudo de caso requer.

A escolha da referida instituição como campo de pesquisa deveu-se ao fato de ofertar o Ensino Médio, apresentando um coeficiente de participação no SPAECE acima de 80%, bem como apresentar crescimento no IDEB, entre os anos de 2005 e 2013.

O filtro para desenvolver o estudo na 1ª série do ensino médio em particular, está pautado no fato de esta ser a série de entrada nesta etapa da escolarização básica. Além disso, o SPAECE, desde 2013, avalia os 9ª anos do Ensino Fundamental e as 1ª séries do Ensino Médio, de forma censitária, sendo as avaliações das 2ª e 3ª séries realizadas de forma amostral.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro continha seis perguntas norteadoras, que procuraram captar o que os sujeitos pensam acerca da avaliação e sua realização no contexto escolar, bem como sobre

ISBN: 978-85-8126-090-7

o SPAECE e sua utilidade na gestão da sala de aula. As entrevistas foram realizadas com todos os professores de matemática das turmas em estudo, segundo metodologia explicitada por Alves&Silva (1992, p. 3), além da observação direta do professor de matemática, selecionado segundo o critério de lotação na maior quantidade de turmas alvo da pesquisa. Também, formou-se um Grupo de Discussão, composto por 1 estudante sorteado de cada turma, segundo a técnica estabelecida por Ressel (*et al.*, 2008), em observância à necessária variedade de fontes de informações que o estudo de caso requer.

Os dados foram tratados segundo o método da Análise de Conteúdo estabelecido por Bardin (2009), iniciando com a pré-análise, onde foram levantadas as hipóteses que nortearam o processo de interpretação das falas dos sujeitos, após o qual, passou-se à exploração do material; e, por fim, realizou-se a análise dos resultados, utilizando-se dos processos de inferência e interpretação dos dados coletados.

A próxima seção apresenta os resultados provenientes da coleta de dados, bem como a análise dos achados da pesquisa, traçando paralelos entre a literatura e a práxis pedagógica dos sujeitos.

4 Resultados e discussões

Durante as entrevistas semiestruturadas com os professores, ficou claro que os sujeitos conhecem o conceito de avaliação e suas implicações no direcionamento da aprendizagem e reconhecem que ela, a avaliação, deve ser formativa e utilizar diferentes metodologias. Entretanto, não está dissociada dos preconceitos e atribuições de valores expostos por Perrenoud (1999), como podemos observar na fala do sujeito 01.

> Avaliar não é só uma prova, não é só um momento, acho que o aluno está em constante processo de aprendizagem. Então você tem que avaliar ele em vários aspectos: o aspecto participativo, o aspecto de comportamento, na questão também do rendimento dele dentro de sala […].

Observa-se que os professores tendem a reproduzir os comportamentos aprendidos em sua vida acadêmica, cristalizados no inconsciente coletivo, de uma avaliação atrelada a valores numéricos, factíveis de medição e comparabilidade. Associar rendimento a comportamento é uma das mais tradicionalistas heranças dos sistemas educacionais.

Percebe-se, no entanto, que existe uma inconformação e angústia do professor que busca promover a aprendizagem do aluno. Em todas as falas, ficou evidente que a formação acadêmica do professor não o prepara para traduzir, em sua prática pedagógica, esta modificação no sistema de aprendizagem tão apregoada em nossa sociedade. O sujeito 4 deixa claro esta preocupação, relacionando sua vivência acadêmica com a prática pedagógica:

> O que é cobrado hoje: as questões contextualizadas. O que você vive na faculdade não é isso. São 4 anos vendo matemática limpa, pura. Não vê nada de contextualização. Chega aqui, contextualizada. Como é isso? Mesma coisa é a avaliação. Você vê ela, simplesmente a avaliação nesse quesito: a nota classificou, pronto. Aqui você tem que ter essa outra visão. É uma luta constante de tentar fazer o outro, pelo que você vive. […]

Freire (2002, p.12) afirma que, na organização programática das licenciaturas, é necessário que, "o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, se convença definitivamente, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção".

Assim, vê-se que o professor encontra-se dividido entre a lógica sistêmica tradicionalista, pautada na métrica, e o discurso

ISBN: 978-85-8126-090-7

moderno que condena as velhas formas de fazer, mas não aponta soluções. A busca por respostas e fundamentação teórica, é ação do próprio educador. Todos eles reconhecem no sistema público aquele que mais cobra por mudanças na forma de educar. Entretanto, não conseguiram apontar ações ou programas específicos de formação profissional, nos quais pudessem compreender-se dentro da ótica formativa, e trabalham segundo suas próprias interpretações, muitas vezes, insatisfeitos e sentindo-se incapazes, desestimulados na profissão.

Os sujeitos reconhecem o SPAECE como parte importante do sistema educacional e validam a sua utilização como ferramenta de planejamento de atividades. Reconhecem-se capazes de interpretar os resultados, embora pautem a sua análise nos dados estatísticos, na diagnose, tendo dificuldades de traduzir as análises, em ações didáticas. Nesta linha, o sujeito 2 afirma:

> O SPAECE é uma avaliação importante pra gente ter uma noção do que o aluno sabe, do conhecimento, uma avaliação estilo diagnóstica, porém a gente ainda não usa o resultado pra solucionar os problemas que ele apresenta. Você sabe o que você deve fazer, mas tem algumas barreiras. O que seriam barreiras? O aluno nem sempre está preparado pra receber aquela orientação, ou então, às vezes, você precisa fazer um "arrudeio" muito grande pra chegar onde você quer. Isso perde um certo tempo.

As principais dificuldades apontadas pelos docentes entrevistados foram: demora na publicação dos resultados; dificuldade de acesso à literatura que embase os estudos de interpretação da escala em atos pedagógicos; currículo matemático extenso e, muitas vezes, dissociado das matrizes avaliativas; pressão por resultados; desmotivação dos alunos; e sobrecarga de turmas e alunos, impossibilitando a ação individualizada da correção de aprendizagem.

Tais parâmetros estão contidos no sistema octogonal de forças, desenhado por Perrenoud, em 1999, no qual a avaliação é apresentada no centro de relações sistêmicas, a saber: Relações família e escola; organização das turmas; métodos de ensino; relação pedagógica aluno-professor; política institucional; planos de estudo e objetivos; sistema de seleção, além das satisfações pessoais e profissionais. Para o autor, mudar a opção avaliativa é, necessariamente, mudar a escola na qual esta ocorre e imprimir, consequentemente, modificações na gestão da aprendizagem realizada por educadores e alunos.

A falta de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio é ressaltada por todos os professores, que destacam ser uma opção de cada profissional sanar as lacunas deixadas por sua formação, em resposta às pressões exercidas pela prática pedagógica. Tal fato fica explicitado na fala do professor 2.

> Se eu vejo o resultado daquela turma de acordo com o SPAECE, fico tipo "eu vou tentar resolver aquilo ali". Às vezes um colégio, mas, em geral, eu não vejo nenhum elo pra tentar solucionar em larga escala o que é apresentado, não só no SPAECE, como em outras avaliações externas, como o ENEM. A gente sabe o resultado, sabe que o resultado é ruim, sabe onde está a dificuldade inclusive, por questões, por itens, mas não há em geral uma política pra solucionar isso. Há mais políticas individuais ou de cada colégio.

Esta busca individual por melhoria da aprendizagem é identificada pelos estudantes como o diferencial de cada professor. Entretanto, eles admitem que existe uma grande diferença entre o que é ensinado e o que é cobrado nas avaliações de aprendizagem e externas. "O professor faz a avaliação para ajudar a gente". "Ele põe a prova mais fácil, só simples, pra gente ter nota boa e não ficar de recuperação". "Quando o SPAECE chega, a

ISBN: 978-85-8126-090-7

gente olha pra prova e diz: eu nunca vi isso! E daí assusta e nem quer resolver mais nada!".

Na observação de sala, pude denotar a intencionalidade do professor e sua tentativa de despertar a atenção dos alunos. Dentro do desenvolvimento da estratégia didática, o professor corrige o rumo da explicação atendendo à relação com os estudantes. Entretanto, os conteúdos apresentados baseiam-se na ideia da construção do algoritmo generalizado, dissociado da noção quantitativa, tão necessária, segundo Nunes (*et al.*, 2011). A matemática apresentada é, parafraseando esta autora, "[…] destituída de significação prática, não interessando ao professor o esforço da resolução de um problema por um aluno, mas a aplicação de uma fórmula, um algoritmo, de uma operação, predeterminados por um capítulo em que o problema se insere ou pela série escolar." (NUNES *at al.*, 2011, p. 38.).

Ressalto que os alunos identificam as relações interpessoais como o fator mais importante para o aprendizado matemático. Identificam que faltam motivação e interesse nas turmas e que a matemática da escola não é atrativa e apresenta-se incapaz de auxiliar na resolução dos problemas diários. Reconhecem, também, ser a matemática importante para a sua vida e que a utilizam diariamente, mas esta, não aprendem na escola, e é cobrada no SPAECE, o que é demonstrado na fala da aluna 3.

> Agora que estou trabalhando com eventos, tenho que calcular quantas pessoas, mesas, cadeiras cabem em determinado salão. Nunca aprendi isto na escola, tô aprendendo no trabalho. É mais parecida com o SPAECE. Lá, tem questões parecidas com o que vejo no meu trabalho.

5 Considerações finais

Diante do exposto e do objetivo desse trabalho de analisar a utilização dos resultados do SPAECE – Médio na gestão de

sala de aula da primeira série do ensino médio, tendo em vista o redimensionamento e a melhoria da aprendizagem dos estudantes, ressaltamos, a seguir, apontamentos que podem fornecer indícios para tal finalidade.

As políticas de avaliação externas têm contribuído para o diagnóstico da realidade das escolas, mas estão longe de promover a aprendizagem significativa a que se propõem. Para tanto, torna-se necessário maior investimento na formação do professor, a adoção de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, para além do academicismo, coadunadas com a prática docente.

Professores e estudantes compreendem ser a avaliação uma importante etapa da aprendizagem, embora sirva, tradicionalmente, para hierarquizar os discentes e formar juízo de valor. Todos sabem que não funcionam, apesar de propagarem os métodos avaliativos, uma geração após outra.

O caminho a ser percorrido para que a escola pública promova a aprendizagem de qualidade de nossos estudantes do Ensino Médio, passa, necessariamente, por uma reforma curricular e pela formação acadêmica e continuada do professor. Elementos da gestão participativa e da pedagogia da autonomia, necessários para o bom desenvolvimento da relação pedagógica podem ser utilizados como bússolas pelo professor que deseja a produção de saberes em sala de aula.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas, especificamente do SPAECE – Médio, na gestão de sala de aula, tendo em vista o redimensionamento e a melhoria da aprendizagem dos estudantes, significa reconhecê-la como elemento transformador da prática escolar e didático-pedagógica, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, organizada para garantir o ensino e aprendizagem dos discentes da educação básica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. *A*nálise qualitativa de dados de entrevista: Uma proposta. *Paideia*, FFCLRP – USO. Ribeirão Preto, Fev/Jul, 1992.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96.* Disponível em:<http//portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 14 set. 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, A.; SILVA, V. G. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. *Estudos em avaliação educacional.* São Paulo, v. 16, n31, jan/jun. 2005.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. *Avaliação e Aprendizagem:* Avaliações externas : perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino / Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – SãoPaulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013;

_____, E.; TILGER, M.; LONGATO, S. *Avaliação educacional:* os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem. Coordenação Eloisa de Blasis; Patricia Mota Guedes. – São Paulo. Cenpec: Fundação Itaú Social, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. Editora Paz e Terra, 22ª edição. São Paulo, SP. 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa.* São Paulo. 1991

GREANEY, V.; KELLAGHAN, T. Assessing national achievement levels in education. *National Assessments of Educational*

Achievement. V.1. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. 2008.

KELLAGHAN, T.; GRESNEY, V.; MURRAY, T. S. *O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional.* Tradução de Alexandre Sabine. Pesquisas do Banco Mundial sobre avaliações de desempenho educacional, v. 5. Rio de Janeiro, Elivisier, 2011.

LIMA, A. C. *O sistema permanente de avaliação da educação básica do ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado*. Dissertação (mestrado) – Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará. UECE, 2007.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: Desafios para a gestão escolar. *RBPAE,* v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2013.

NUNES, T; CARRAHER, D.; SCHLEIMANN, A. L. *Na vida dez, na escola zero*. Cortez Editora. 16ª edição. São Paulo, SP. 2011.p 27 a 39.

PEQUENO, M. I. C. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

PERRENOUD, P. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. PatriciaChittoni Ramos (tradutor). Porto Alegre, Artmed, 1999. 184p.

RESSEL, L.B.; BECKI, C.L.C.; GUALDA, D.M.R.; HOFFMANN, I.C.; SILVA, R.M.; SEHNEM, G.D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2008, out.-dez.; 17(4): 779-86.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RIZO, M. F. Formative Classroom Assessment and Large-Scale Assessment: Toward a More Balanced System. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 2, 2009.

WHOTEN, B.; SANDERS, J. *Education Evaluation*, New York: London: Longman, 1987.

A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ESTADO DO ACRE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

MORAIS, Jean Mauro de Abreu
CARVALHO, Mark Clark Assen
VERÇOSA, Pelegrino Santos
TORRES, Mario Roberto Machado
UFAC

RESUMO

Centrado no contexto político, social e educacional do Estado do Acre, a partir do final da década de 1990 do século passado, o presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de criação e implantação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) no âmbito da rede estadual de ensino. Para construção e caracterização das análises partiu-se da compreensão de que a adoção do referido sistema de avaliação se configura como um dos elementos constituintes das políticas de avaliação e regulação da educação desencadeada na reforma educacional do Estado, cuja formulação estava ancorada nos discursos que ensejavam a melhoria da qualidade da educação e a melhoria da performance das escolas em termos dos indicadores educacionais no tocante ao desempenho dos discentes. O texto que se apresenta mescla análises teóricas fundamentadas em Burton (2014), Melo (2010), Freitas (2012), Ball (2006) e Almeida Jr. (2006), e análise de documentos e referências contextuais próprias do sistema público de ensino acriano que estão no escopo do movimento de reorganização da rede pública estadual e das ações dela decorrentes as quais, em perspectiva, se apresentam como ferramentas importantes para fundamentar as análises que se voltam para a investigação das ações que deram corpo ao processo de reforma educacional no Acre.

Palavras-chave: Reforma educacional. Sistema de avaliação. Regulação da educação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

Focused on the political, social and educational context of Acre, from the late 1990s of the last century, this paper aims to analyze the process of creation and implementation of the State System of School Assessment of Learning (SEAPE) in under the state education system. Construction and characterization of the analysis starting point was the realization that the adoption of such processing system is configured as one of the elements of assessment policies and regulation of education triggered in educational reform of the State whose formulation was anchored in discourses that ensejavam the improving the quality of education and improving the performance of schools in terms of educational indicators relating to the performance of students. The text that appears blends theoretical analyzes that are based on Burton (2014), Melo (2010), Freitas (2012), Ball (2006) and Almeida Jr. (2006) and analysis of documents and own contextual references the public system Acre teaching that are in the scope of the reorganization movement of public schools and actions resulting from it which, in perspective, present themselves as important tools to support the analyzes that turn to the investigation of the actions that gave substance to the process of educational reform Acre.

Keywords: Educational reform. Evaluation system. Regulation of education.

1 Introdução

O presente trabalho analisa a criação e implantação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) no âmbito da rede estadual de ensino do Estado do Acre, organizado a partir das análises teóricas de Burton (2014), Melo (2010), Freitas (2012), Ball (2006) e Almeida Jr. (2006), além de bases documentais e de referências locais que estão no escopo de todo o movimento de reorganização da rede pública estadual e das ações dela decorrentes.

Por se tratar de um estudo de natureza teórico empírica que procurou identificar as principais nuances e características do movimento de reestruturação do sistema público estadual de ensino no contexto das reformas educacionais implantadas a partir dos anos 90 do século passado, o estudo se organiza em duas perspectivas que se intercomplementam, ou seja, a análise das reformas educacionais nos marcos das políticas de regulação e avaliação da educação se apresenta como ferramenta que auxilia na análise e interpretação dos dispositivos de regulação presentes no ideário e na concepção de reforma educacional no Estado do Acre, cujo foco repousará, propriamente, sobre a sistemática de implantação e avaliação do SEAPE.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que, desde meados da década de 1980 do século passado, sob a influência do discurso neoliberal da eficácia da gestão pública, as reformas educacionais, principalmente no que dizem respeito à modernização da gestão das secretarias e da escola, se constituíram em questão fundamental para os governos que se instalaram nos anos subsequentes. No entanto, cabe destacar, conforme Burton (2014, p. 317) que o "uso generalizado do termo neoliberal tem imposto limites ao nível de análise possível". Historicamente, sem nos

ISBN: 978-85-8126-090-7

atermos a uma definição mais conceitual do que seja o neoliberalismo, este sempre foi compreendido como a redefinição do Estado enquanto provedor de políticas públicas, reduzindo seu tamanho e papel, visando a torná-lo mais eficaz.

Os governos que emergiram sob a égide dessa influência implementaram inúmeras mudanças em todos os setores da administração pública ao longo das três últimas décadas, sobretudo no domínio das chamadas políticas educacionais. Notadamente em países como o Brasil, onde as disputas pela universalização do acesso à educação pública enfrentou severas dificuldades para sua efetivação, na prática, isso não significou a institucionalização do Estado mínimo.

De acordo com Melo (2010, p. 127), a concepção de modernização da gestão vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A gestão baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui-se em fator crucial da modernização da gestão educativa. Essa concepção tem-se fortalecido no Brasil a partir da última década do século XX. Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, dando surgimento à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional.

Ao tratarmos das políticas públicas para a reforma educacional é de fundamental importância destacar o papel que o Banco Mundial vem exercendo nesse sentido. Para Rizvi; Lingard (2010, p. 16) e Ball (2006, p. 69-74), sob a influência das políticas do ideário defendido pelo Banco Mundial,

> o uso de novos gerenciamentos, metas e indicadores de desempenho, mais atenção à devolução/descentralização na educação, bem como um maior acesso e igualdade para as meninas, conteúdo curricular, pedagogia e ava-

> liação e o comércio internacional e a competição nos serviços de educação. (BURTON, 2014, p. 326 *apud* RIZVI; LINGARD, 2010, p. 16).

Resumindo as inúmeras discussões sobre o efetivo papel do Estado neoliberal, Boer (1997), observa que

> […] o Estado não seria o provedor de serviços públicos como havia sido no passado, tampouco deixaria isso completamente ao mercado. Ao invés disso, adotaria um papel de "parceiro, catalisador e facilitador". Esse modelo de desenvolvimento social seria adotado (predominantemente) por governos social-democratas na Europa e América Latina nos anos 2000. (BURTON, 2014, p. 328 *apud* BOER, 1997).

É importante ressaltar que é na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que a implantação do ideário preconizado pelo Banco Mundial para a reforma educacional dos chamados países em desenvolvimento ganha força com a introdução de políticas públicas nesta área, com a utilização mais sistematizada das informações obtidas nos censos escolares e com a criação de avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão".

Tais reformas têm sido marcadas pela padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Por sua vez, o modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e controle central na formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução das mesmas (Cf. MELO, 2010, p. 143).

No Brasil, foi principalmente a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, pelo

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ministério da Educação e sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que a avaliação de desempenho passou a receber maior importância nos estudos acadêmicos realizados (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009).

Criado em 1990, o SAEB teve seu segundo ciclo de aplicação em 1993. Contudo, foi somente a partir de 1995 que passou a adquirir papel estratégico, articulando-se com um conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino em todos os seus níveis (UEMA, 2003). A avaliação, que era uma diretriz governamental, tornou-se clara atribuição do Ministério da Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BECKER, 2010).

É importante ressaltar que naquele período o SAEB passou a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial e, consequentemente, sofreu influência direta de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais, de acordo com a mudança de seus agentes (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 795). Além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta dados sobre os alunos (por meio de questões socioeconômicas, culturais e da prática escolar), sobre os diretores (perfil e prática da gestão), os professores (perfil e práticas pedagógicas) e sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino (BECKER, 2010).

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), as alterações trazidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) expandiram as avaliações em larga escala para além do seu tradicional objetivo de diagnosticar os sistemas educacionais e colocaram-na como um dos pilares da política do Ministério da Educação (MEC). Destacaram, ainda, suas três principais inovações: i) incorporação dos objetivos de *accountability;* ii) criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados

quanto a progressão desses alunos no sistema; e iii) a definição de metas tanto para o país quanto para cada escola e sistema em particular.

As políticas educacionais que têm como foco as avaliações externas e os resultados medidos através de testes padronizados se inspiram nos chamados reformadores educacionais americanos, que alegando um caos no sistema escolar norte-americano e sua consequente perda de competitividade no cenário internacional, vem implementando esse modelo nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1990 (FREITAS, 2012, p. 381).

De acordo com Berliner e Biddle (1995), a crise fabricada não foi um acontecimento acidental. Pelo contrário, ela apareceu dentro de um contexto histórico específico e foi conduzida por críticos identificados com objetivos políticos que podiam promover os educadores à condição de bodes expiatórios. Também foi embasada, desde a sua criação, por uma variedade de técnicas questionáveis – incluindo métodos enganosos de análise de dados, distorção de dados e resultados de relatórios, além de supressão de evidências contrárias (BERLINER; BIDDLE *apud* FREITAS, 2012, p. 381).

No Brasil, estas políticas são defendidas pelo movimento conhecido como *Todos pela Educação*, composto, majoritariamente, por empresários com interesses no campo da educação e que ocupam posições de destaque em órgãos diretivos governamentais. (FREITAS, 2012, p. 381-382). Freitas expande o conceito de Saviani (1986) e denomina esse movimento de neotecnicismo, afirmando que ele se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012, p. 381).

Essa visão do processo educacional traz inúmeros perigos: a responsabilização, ancorada em recompensas e sanções,

ISBN: 978-85-8126-090-7

compõe o caráter meritório do sistema; a meritocracia é uma categoria que está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados, nada dizendo sobre as igualdades de condição no ponto de partida; e, por fim, afirma que as duas primeiras categorias visam a criar as condições para a terceira delas, que é a privatização do sistema educacional em seus vários modelos (FREITAS, 2012, p.383-386).

Atualmente, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino que pretendem o redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita, aos gestores, a implementação de políticas públicas e, às unidades escolares, um retrato de seu desempenho. No entanto, embora as avaliações externas tenham se constituído numa das principais ações desenvolvidas pelos governos como essenciais para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, há fortes e fundamentadas críticas de especialistas a respeito de sua eficácia ou se elas respondem, de fato, por aquilo que anunciam.

Cabe destacar que, embora hajam pesquisas e avaliações tenham sido feitas desde a implantação destes importantes instrumentos, a utilização de seus resultados ainda não foi devidamente validada, no sentido de subsidiar a adoção de políticas adequadas para a melhoria dos indicadores educacionais, pois, se assim fosse, já teríamos uma educação de melhor qualidade no Brasil.

Concordamos com Freitas (2012) que aponta, por exemplo, um estreitamento curricular,

> quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. […] A escola cada

> vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura. (FREITAS, 2012, p. 389)

E quando afirma ainda que "a colocação dos profissionais de educação em processo de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes" (FREITAS, 2012, p.390). Além do mais, a política de bonificação por resultados contribui para a ocorrência de fraudes nas avaliações, pois de acordo com Donald Campbell (1976, p. 49), "quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar" (DONALD CAMPBELL *apud* FREITAS, 2012, p. 392).

Freitas (2012, p. 393-396) evidencia inúmeros problemas que vêm ganhando espaço na configuração do trabalho escolar, como: a segregação socioeconômica no território, através da exclusão de alunos de baixo desempenho; a segregação socioeconômica dentro da escola, através da formação de turmas de alunos com melhor rendimento visando a aumentar os indicadores e, consequentemente, com a segregação dos que estão abaixo da "linha de corte" das avaliações; a precarização do trabalho e destruição moral dos docentes, através da adoção dos sistemas apostilados e a restrição da sua formação aos aspectos práticos das metodologias e sua consequente responsabilização e exposição pública; e, finalmente, em última instância, a destruição do sistema público de ensino.

De acordo com Gatti (2007), as avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre

ISBN: 978-85-8126-090-7

qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados.

Paradoxalmente, no Estado do Acre, essa configuração das reformas educacionais ganha forma em 1° de janeiro de 1999, quando o ex-prefeito da capital, Rio Branco, Jorge Viana toma posse como governador, eleito que fora numa ampla coligação eleitoral denominada de Frente Popular e composta por partidos políticos historicamente ligados aos movimentos sociais e populares, como o Partido dos Trabalhadores, o Partido Comunista do Brasil, o Partido Socialista Brasileiro, o Partido Democrático Trabalhista, o Partido Verde e até mesmo o Partido da Social Democracia Brasileira, dando início a uma série de mudanças em todos os setores da administração pública.

Tanto no governo de Jorge Viana como no do seu sucessor, Arnóbio Marques de Almeida Júnior, desencadeou-se a construção de um projeto político, social, administrativo e ambiental centrado na concepção de "florestania".

A concepção oficial adotada define o termo como a cidadania do povo acriano. Surgiu em contraposição à ideia de que somente os moradores das cidades teriam o gozo dos direitos civis e políticos de um estado, propôs fazer acessível aos habitantes da mata a cidadania, sem que estes necessitem se transferir para os espaços urbanos. Seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, posseiros, caboclos, indígenas e pequenos proprietários rurais que ocupam posição secundária passariam a ser enfocados como pontos centrais das políticas estaduais. (MELO, 2010, p. 59).

Para a Secretaria de Estado de Educação, instituição responsável pela formulação e implementação das políticas públicas para o setor, era evidente a necessidade de adaptar a realidade encontrada aos novos ditames, o que pode ser verificado em

Almeida Júnior (2006), que na condição de Secretário de Estado de Educação (1999-2002), Vice-Governador (2003-2006) e, posteriormente, Governador (2007-2010), liderou o processo de reforma educacional que culminou com a criação do SEAPE em 2009 para quem "a gestão deveria ser, portanto, a gestão da qualidade. Mas a condição de funcionamento da administração pública do Estado logo fez ver que a gestão da qualidade dependia de uma prioridade absoluta para o desenvolvimento da gestão" (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 56),

De acordo com Almeida Júnior (2006, p. 58)

> era necessário um investimento técnico e político em um planejamento adequado às exigências da atualidade: i) Governabilidade (confiança, participação e consenso), ii) Desconcentração (descentralização do *locus* de decisão) e iii) Flexibilidade (adequação do Plano Estratégico à realidade naturalmente instável e imprevisível).

Já na perspectiva da análise de Melo (2010), a Secretaria Estadual de Educação (SEE) vem implementando uma reforma educacional que se caracteriza por certas ambivalências. Ao mesmo tempo que tem atendido reivindicações históricas do movimento docente, impulsionando medidas para beneficiá-los como política de formação, carreira e salários, dotando as escolas de uma melhor estrutura física e material, também tem revelado, principalmente em suas duas últimas gestões, uma preocupação exacerbada com os resultados acadêmicos dos alunos matriculados nas escolas da Rede Estadual. Medidas vêm sendo encaminhadas pela atual gestão, que refletem a decisão política de alterar a situação, revertendo a posição do estado no *ranking* nacional de avaliação (MELO, 2010, p. 23).

O novo padrão de gerenciamento em vigor no Estado do Acre situa-se no marco da chamada segunda geração das reformas do Estado, que se desenvolveram nos anos 90, incorporando

ISBN: 978-85-8126-090-7

novas propostas de gestão pública, como o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado, a melhoria da qualidade dos serviços públicos e o fortalecimento da *accountability*, significando algo como responsabilização com participação, transparência, ou capacidade permanente do agente público de prestar contas de seus atos à sociedade (MELO, 2010, p.71). Nesse aspecto, é fundamental compreender a importância dada às políticas preconizadas por organismos internacionais, como o BID e o Banco Mundial, que financiaram investimentos vultosos nos anos de 2002 e 2008, responsáveis pela reconstrução do ciclo econômico e produtivo que caracterizaram a primeira década de governo da Frente Popular.

Almeida Júnior (2006) identifica, ainda, dois pontos importantes do processo da reforma educacional no período, os marcos legais do modelo de gestão implementado pela SEE, o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação (PCCR Lei Complementar n.º 67/99 e nº. 91/01) e a Lei Estadual de Gestão Democrática (Lei Estadual nº. 1.513/2003), que alterou a estrutura das equipes gestoras das escolas estaduais (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 101-102).

Outro importante marco legal foi a Lei de Descentralização de Recursos Financeiros para as Escolas da Rede Pública Estadual (Lei Estadual nº. 1.569/2003), que concedeu autonomia gerencial financeira para as escolas estaduais. Implantada na rede pública estadual desde 1996 (Lei Estadual nº 1.201/96), a eleição de diretores ampliou a discussão sobre a importância da gestão democrática nos resultados da aprendizagem, mas não assegurou melhorias na qualidade do ensino. Após um amplo processo de discussão e pactuação com os trabalhadores em educação, uma nova legislação foi construída alterando profundamente o modelo de gestão das escolas acrianas.

Em 11 de novembro de 2003, foi aprovada a Lei Estadual nº 1.513/2003, que criou um modelo de gestão das escolas baseado num tripé formado por diretor, coordenador de ensino e coordenador administrativo, refletindo uma concepção de educação onde a governabilidade, as condições e o projeto educativo deveriam atuar em conjunto para garantir a funcionalidade e a qualidade na educação pública.

A partir de então, delineou-se um novo modelo de gestão descentralizada, em que o governo estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação, gerencia não só a rede estadual de ensino, mas também assume a responsabilidade de monitorar a educação em todo o Estado. Nessas circunstâncias, o Estado concentra-se nas funções de regulação e controle, e não mais na operacionalização das tarefas pedagógicas e administrativas de escolas, descentralizando para os municípios (e para as próprias escolas) as funções de *governança*, administração e manutenção dessas unidades de ensino. (MELO, 2010, p. 175)

Neste sentido, vem se processando uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores. O critério da produtividade no trabalho, existente em outras redes de ensino, também já vem sendo implantado como alternativa para se promover a aprovação dos alunos, premiando escolas, professores e o Núcleo Gestor que alcancem e/ou superem as metas preestabelecidas, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal referência adotada para aferir os resultados. (MELO, 2010, p. 24).

2 O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem (SEAPE)

O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) foi criado durante a gestão do governador Arnóbio

ISBN: 978-85-8126-090-7

Marques (2007-2010), Secretário de Estado de Educação no período de 1999 a 2002, e que também acumulou esse cargo com o de vice-governador no quadriênio seguinte e era, sabidamente, um entusiasta das políticas de avaliação defendidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Em se tratando da Secretaria Estadual de Educação, como instância representativa do governo, estabeleceu, dentro do quadro ideológico previamente traçado, estratégias políticas para servir de suporte ao desenvolvimento, à implementação e à manutenção das propostas educacionais do governo. Atua, portanto, como instância integradora dos contextos de influência e de produção (MELO, 2010, p. 90).

A presença marcante das ações governamentais na área educacional que foi a tônica do período permitiu que as discussões sobre o fortalecimento de ações de caráter avaliador e regulador ganhassem força no núcleo dirigente da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e culminassem, em 2009, com a criação do SEAPE.

Podemos afirmar que o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) nasceu sob forte influência das políticas de avaliação externa desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com notória participação de organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, que no momento, financiava projetos de desenvolvimento social para o Estado do Acre, governado por Arnóbio Marques (2007-2010).

É possível identificar o embrião do que viria a se tornar o SEAPE em Almeida Júnior (2006), quando afirma que

> […] o SAEB apenas oferece as pistas para a boa escola, o gestor do sistema não tem como utilizá-las como uma ferramenta precisa para o seu planejamento. Servem mais como um com junto de boas intenções, porém muito genéricas, válidas para qualquer sistema educacional.

> É preciso ajustar estes quase princípios, descendo até o detalhe de uma pequena ação, que deve ser desenvolvida, ou moldada ao formato do problema que pretende resolver. Realizado por amostragem, o SAEB apenas diz que o ACRE não está bem, mas é preciso saber mais: Quantas escolas estão com dificuldade; Que tipo de dificuldade; Em que ambiente se encontram; O que tem em comum, etc. (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 151)

Desde a concepção do SEAPE, em 2009, a SEE estabeleceu uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação — CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, para a realização das avaliações. Sob subordinação técnica e administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE), o SEAPE funciona nos mesmos moldes de outros sistemas de avaliação estaduais, e consiste na realização de uma avaliação censitária em larga escala do desempenho dos alunos das escolas da rede pública de educação que ofertam ensino regular nas séries avaliadas e busca aferir os níveis de proficiência em relação aos padrões de aprendizagem para cada ano/etapa de ensino avaliado e que permite, às escolas, repensar suas atividades de ensino.

Essa avaliação é sempre realizada em três etapas: a primeira é preparatória e inclui levantamento de informações, elaboração dos materiais e formação das equipes; na segunda etapa, a aplicação dos instrumentos de avaliação; na terceira, a tabulação dos dados, emissão dos relatórios e divulgação dos resultados, e utiliza testes cognitivos nas áreas básicas de Língua Portuguesa e Matemática, tomando como base os parâmetros curriculares nacionais e a proposta curricular da SEE/AC para a definição da matriz de referência que orientará a elaboração dos itens a serem pré-testados e validados.

A SEE/AC e o CAEd definem a forma conjunta de trabalho que possibilite a construção dos itens por professores da rede

ISBN: 978-85-8126-090-7

e permita, aos técnicos da SEE/AC, participar da pré-testagem e validação dos itens. Somente os que apresentaram boa qualidade pedagógica e estatística constituem a prova. Os instrumentos cognitivos devem conter tantos itens quantos forem necessários para que se produza uma medida abrangente de habilidades essenciais ao período escolar avaliado.

De acordo com a gestão da SEE, o SEAPE se constitui em uma das principais ferramentas para verificação da qualidade do ensino ofertado nas escolas da rede pública estadual, pois avalia o sistema de educação como um todo e a escola, em particular, para atender a três propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais, subsidiar a ação dos gestores públicos na formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, e prover, aos professores e dirigentes escolares, informações para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e intervenção pedagógica.

No caso específico do SEAPE, ele afere o domínio de competências e habilidades dos alunos do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, com foco em leitura e em Matemática, com foco na resolução de problemas. Além disso, é aplicado questionário investigativo contextualizado sobre as condições socioeconômicas dos alunos das séries avaliadas e questionário para professores, equipe gestora e escola, como forma de obter uma visão mais detalhada da realidade educacional e a identificação de fatores associados às dificuldades de aprendizagem.

Após a aplicação de testes, as respostas dos alunos são processadas de forma a constituir uma base de dados, utilizando a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que é um modelo estatístico que produz informações sobre as características dos itens utilizados nos testes: o grau de dificuldade de cada item, sua capaci-

dade de discriminar diferentes grupos de alunos que o acertaram ou não e a possibilidade de acerto ao acaso. Essas características são denominadas de parâmetros.

O processo consolidado nas avaliações do SEAPE foi construído conjuntamente com o CAEd, com base em rigor técnico-científico para a produção dos indicadores educacionais e para produzir um diagnóstico acurado com os objetivos de identificar os problemas e contribuir para o redirecionamento do processo educativo. Além disso, deve produzir a comparação do desempenho alcançado entre os períodos de escolaridade avaliados, entre as redes de ensino, municípios, regionais e demais entes federados, constituindo uma série histórica, que é uma ferramenta importante para a gestão do sistema e que vem sendo construída, consistentemente, a cada edição do SEAPE.

No âmbito da gestão, os resultados do SEAPE serão, em perspectiva, utilizados também para o cálculo do IDEA – Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre – como um dos indicadores do Prêmio de Valorização e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – Prêmio VDP, que passará a vigorar a partir de 2015. A avaliação do SEAPE tem abrangência estadual e compreende os 22 municípios e suas Coordenadorias Regionais, envolvendo aproximadamente 50 mil alunos, distribuídos em 1.606 turmas, em 353 escolas, segundo dados da Diretoria de Ensino da SEE -AC (2013).

3 À guisa de considerações finais

Para a equipe gestora da SEE, o trabalho desenvolvido até a presente data permitiu um acúmulo de conhecimentos relativos aos processos, metodologias e procedimentos na produção de

ISBN: 978-85-8126-090-7

resultados importantes para as diversas instâncias que deles se utilizam, tais como professores, técnicos educacionais, gestores públicos, refletindo tanto no fazer pedagógico dos profissionais da educação, quanto na formulação de políticas públicas, sob a responsabilidade dos gestores.

Compreendem que a avaliação não é meramente diagnóstica, na medida em que os profissionais, ao devolver os resultados, propõem atividades focadas na resolução das dificuldades de aprendizagem detectadas na escola, por turma e por aluno. Consideram que o SEAPE avalia o sistema de ensino como um todo e a escola, em particular, abrangendo uma multiplicidade de aspectos que vão desde a prestação de contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais, o subsidiar da ação dos gestores públicos na formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, até o provimento aos professores e dirigentes escolares de informações para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e intervenção pedagógica.

É preciso analisar o discurso oficial sobre a utilização dessas avaliações e a prática efetivamente verificada nas escolas estudadas, pois há, na visão do núcleo dirigente da SEE, a convicção de que os resultados das avaliações do SEAPE, alinhados com a responsabilização formal da equipe escolar pelos resultados destas avaliações, podem contribuir para melhorar os indicadores das escolas públicas do Acre.

Desta forma, de acordo com o receituário preconizado pelas políticas reformistas, que tem sua origem no modelo adotado pelo Banco Mundial, o passo seguinte consiste na vinculação dos resultados ao pagamento de bonificações aos profissionais, conforme já descrito em outro marco legal da reforma educacional acriana, a criação do Prêmios de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) para professores e do Prêmio de Valorização e Desen-

volvimento da Gestão (VDG), destinado às equipes gestoras, já no ano de 2015. Mudam os países, mas o receituário permanece.

Referências

ACRE. Assembleia Legislativa. Lei nº 1.513, de 10 de Novembro de 2003. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Acre*, Rio Branco, 11 nov. 2003.

_____. Assembleia Legislativa. Lei nº 1.569, de 23 de junho de Novembro de 2004. Dispõe sobre a autonomia financeira das escolas da rede pública do Estado do Acre e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Acre*, Rio Branco, 25 jun. 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Instrução Normativa nº 004/2004. Estabelece Diretrizes Administrativo -Pedagógicas no Âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial do Estado do Acre*, Rio Branco, abr. 2004.

ALMEIDA JÚNIOR. Arnóbio Marques. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre.* 2006, 145 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

BECKER, Fernanda da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 53/1. 25 jun. 2010

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, v. 01, p. 17-79, 2011.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul.-dez. 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. *Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas*. In: VELOSO, Fernando; PESSOA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fábio (Org.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, v. 1, p. 213-238.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, B. A. *Avaliação e qualidade da educação*. Cadernos ANPAE, v. 01, p. 53, 2007.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan.-jun. 2009.

MELO, Lúcia de Fátima. *Reformas educacionais e gestão democrática no Estado do Acre:* Repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. 2010, 357 p. Tese de Doutorado. UFMG.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. M. Z. L.. *Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil:* características, tendências e uso dos resultados. 2007. (Relatório de pesquisa).

RAVITCH, D. *Vida e morte do sistema escolar americano:* como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. *Indicadores de qualidade para a mobilização da escola*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 124. P. 227-251, jan./abr. 2005.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan.-jun. 2003.

A REGULAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DO ESTADO AVALIADOR

VALENTE, Lucia de Fatima
Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: lucia@pontal.ufu.br

RESUMO

Esse artigo tem por objetivos apresentar e discutir o conceito de regulação, resgatar a origem do termo, bem como analisar sua utilização nos estudos e pesquisas sobre as políticas educacionais na contemporaneidade. Propõe, ainda, abordar as implicações dessa regulação nas políticas e práticas educativas, concretizadas por meio das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas do século passado e no início do novo século, as quais têm as avaliações como eixo principal de suas ações. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, dentro de uma concepção crítico-dialética. Nesta perspectiva, busca-se perceber as contradições e os nexos existentes nas relações com o objeto investigado. É ainda exploratória e descritiva, uma vez que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e buscar nova visão, com a preocupação de apreender a realidade investigada. Assim, foi realizada a partir dos estudos e pesquisas sobre o tema, fundamentada, principalmente, nos autores Dias Sobrinho (2002), Afonso (2005), Freitas (2005), Oliveira (2005), Barroso (2005, 2006), entre outros. Destaca-se que essa nova regulação orientada pelo resultado interfere sobremaneira na organização do trabalho pedagógico das escolas e no trabalho docente.

Palavras-chave: Regulação. Políticas educacionais. Estado Avaliador.

ABSTRACT

This paper aims to explain and discuss the concept of regulation, reclaim the term's origin, as well as analyze its use in studies and researches about the contemporary educational policies. It also proposes address the implications of this regulation in educational policies and practices, implemented through the educational reforms occurred in the last two decades of the last century and the beginning of the new century, which have ratings as the main axis of his actions. Regarding the methodology, it is a qualitative research, in a critical-dialectical conception. In this perspective, we seek to realize the contradictions and existing links in relations with the investigated object. It's still exploratory and descriptive as it aims to provide greater familiarity with the problem and seek new vision, with a view to apprehending reality investigated. So, it was held from the studies and research on the subject, based mainly on the authors Dias Sobrinho (2002), Afonso (2005), Freitas (2005), Oliveira (2005), Barroso (2005, 2006), among others. It is noteworthy that this new regulation guided by the results greatly interfere in the organization of the pedagogical work of schools and teaching.

Keywords: Regulation. Educational Policies. Evaluative State.

1 Introdução

Analisar as políticas educacionais na contemporaneidade implica também em refletir sobre a importância da regulação na reformulação do papel do Estado e nas mudanças ocorridas nos modos de intervenção governamental. Para tanto, é necessário questionar a racionalidade que orienta a ação pública desse Estado, pois, segundo Barroso (2006, p. 12), essa análise não pode ficar restrita "ao estudo de certas dimensões dos seus processos de concepção e de execução e dos efeitos que determinam".

Nesse sentido, a interpretação da regulação das políticas educativas deve considerar os múltiplos espaços onde elas acontecem, bem como as dinâmicas e os atores que interferem nesses processos. É preciso dispor, conforme Van Zanten (2004 *apud* Barroso, p. 12) de "quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das idéias e valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para os seus beneficiários e para a sociedade em geral." Isto implica estudar o poder político em exercício, por meio de uma análise compreensiva do Estado em ação.

Nessa perspectiva, esse artigo tem por objetivos apresentar e discutir o conceito de regulação, resgatar a origem do termo, bem como analisar sua utilização nos estudos e pesquisas sobre as políticas educacionais na contemporaneidade. Propõe, ainda, abordar as implicações dessa regulação nas políticas e práticas educativas, concretizadas por meio das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas do século passado e no início do novo século.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Referencial teórico

A palavra regulação vem do latim *regulare* e pode ser interpretada como práticas que se desenvolvem por meio de regras, leis e normas. Entretanto, a regulação não se materializa apenas por meio desses instrumentos, mas também da prática que se realiza em diversos campos específicos.

O nascimento da teoria da regulação se deu no contexto pós-fordista e foi marcado, fundamentalmente, pelo surgimento da segunda crise econômica do século XX, oriunda da queda do crescimento econômico, nos anos 60. Tais transformações afetaram as estruturas produtivas, as formas de organização e as soluções para a crise, propostas pelo pensamento econômico que eram insuficientes para interpretar aquele momento histórico. Para tanto, foi necessário repensar e remodelar os novos contornos da teoria econômica.

Na visão de Barroso (2005), o conceito de regulação está relacionado ao controle de elementos autônomos, mas, ao mesmo tempo, interdependentes e, neste sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar a intervenção de instâncias legitimamente constituídas (normalmente estatais), para orientarem e coordenarem a ação dos agentes econômicos, a regulação dos preços, a regulação do comércio, da energia, entre outras.

De um modo geral, a difusão do termo "regulação" no campo educativo na atualidade está vinculada ao sentido de intervenção estatal na administração e na condução de políticas públicas. Ao se referir ao "novo" papel regulador do Estado, significa relacioná-lo ao processo de "modernização" da administração pública. Nessa lógica, a "regulação" se opõe à regulamentação, pois a regulação pressupõe uma maior flexibilidade na definição dos processos e um maior rigor na avaliação dos

resultados. Já a regulamentação tem seu foco na definição dos procedimentos e controle *a priori*, mas a qualidade e a eficácia dos resultados são secundarizadas.

Para explicar os níveis de regulação, Barroso (2006, p. 44-45), em suas análises, toma como referência três níveis de regulação: a regulação transnacional, nacional e a microrregulação local. Neste sentido, o autor discute, primeiramente, as principais características de cada um dos níveis de regulação, explicita o seu significado, caracteriza os seus processos e destaca seus principais efeitos. Para o autor, a Regulação Transnacional é o

> conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como "obrigação" ou "legitimação" para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (BARROSO, 2006, p. 44-45).

Esta regulação tem origem nos países centrais e faz parte do sistema de dependências a que estão submetidos os países periféricos ou semiperiféricos; ou resulta da existência de estruturas supranacionais que controlam e coordenam, por meio de regras e financiamentos, a execução de políticas educacionais. Pode originar-se, ainda, dos programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco, etc.), que impõem diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções.

No tocante à Regulação Nacional, Barroso (2006, p. 50) refere-se ao sentido de

> "regulação institucional", ou seja, o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando por meio de nor-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> mas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados.

Já a Microrregulação local é definida por Barroso (2006, p. 57), como um "processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias" entre administradores e administrados ou entre escolas, territórios educativos, municípios, etc.

Para discutir o novo papel do Estado, seus princípios e práticas de governação, Barroso (2006) recorre ao conceito de Metarregulação. Para esse autor, a regulação do sistema educativo resulta de um complexo sistema de coordenações com diferentes níveis, finalidades, processos e atores interagindo entre si, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas.

Não se pode reduzir, por isso, a análise da regulação em educação pela contraposição regulação pelo Estado e regulação pelo mercado. Existem alternativas na educação pública entre o centralismo estatal e a livre concorrência do mercado, entre burocracia e gestão empresarial, etc. Segundo Whitty (1999, *apud* Barroso, 2006, p. 61), "é preciso desenvolver uma nova esfera pública em que novas formas de associação coletiva possam ser desenvolvidas, a partir da criação de novos contextos de ação coletiva no interior da sociedade civil".

A metarregulação por parte do Estado tem, precisamente, o sentido de conferir um novo papel para a ação do Estado, em face da multirregulação da educação, oriunda de diferentes centros de interesse, estratégias e lógicas de ação de diferentes atores, que dificultam a consecução de objetivos educativos comuns.

O Estado deve, portanto, regular as diversas regulações, coordenar as coordenações, assumindo, segundo Dubet (2002, *apud* Barroso, 2006, p. 62), o papel de mobilizador das "redes e

grupos de atores públicos e privados encarregados de atingir objetivos definidos como resultados mais ou menos mensuráveis."

Ainda na perspectiva de Barroso (2005), o conceito de regulação é polissêmico e adquire diferentes significados de acordo com o contexto em que é utilizado. A regulação é um processo inerente a qualquer sistema e sua finalidade é garantir o equilíbrio, a coerência e, ainda, a transformação desse sistema, portanto, não se restringe apenas à criação de regras para orientar o seu funcionamento, mas se preocupa com o cumprimento dessas regras por meio dos reajustes necessários entre as ações e os atores.

No que se refere à educação, a regulação envolve também outros fatores. Dada a complexidade do sistema educativo, são várias as fontes de regulação, assim como suas finalidades e modalidades, pois são diversos os atores envolvidos, da mesma forma que são diferentes seus interesses, seus posicionamentos e suas estratégias. Essa regulação não se dá de forma unívoca, automática, previsível. Trata-se de um processo compósito que advém mais da regulação das regulações do que propriamente o controle da aplicação de uma regra sobre a ação dos regulados.

Nos sistemas públicos, embora caiba ao Estado o papel de regulador, esse não se caracteriza como única fonte. Mesmo contraditórias, as múltiplas regulações se fazem presentes no sistema: professores, mídia e outros agentes. Nesse sentido, não é possível prever os efeitos das regulações desencadeadas pelo Estado, pois de acordo com Barroso (2005),

> A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de "multi-regulação", já que as ações

ISBN: 978-85-8126-090-7

> que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.(BARROSO, 2005, p.734).

Nessa lógica, a regulação do sistema educativo pode ser entendida como um sistema de regulações, pois o seu funcionamento depende das instâncias de mediação que farão a síntese entre as várias regulações existentes. Diante da complexidade dos processos de regulação do sistema educativo, não se pode prever uma transformação tendo por base a definição de regras e normas de mudança, como são pensadas as reformas. Não há consenso quanto aos princípios orientadores de um sistema educativo, nem a sua transformação. Nesse sentido,

> Como é evidente, a multiplicidade de processos de regulação e a sua difícil compatibilização tornam não só problemáticas as próprias noções de "equilíbrio" e "coerência", intrínsecas a qualquer sistema, como põem em causa a própria possibilidade de existência de "um sistema nacional" de ensino. A tentativa de superar esta situação está na origem de diferentes propostas ou medidas de política educativa, que se podem consubstanciar nas seguintes modalidades (de natureza e propósitos políticos diferentes): segmentação do sistema nacional de ensino em subsistemas locais relativamente independentes; substituição da regulação das estruturas e dos processos pela auto-regulação das pessoas; construção de acordos ou compromissos sobre a natureza e finalidades do bem comum educativo, que permitam a convergência dos diversos processos de regulação. Os novos modos de

> regulação das políticas educativas Como já foi referido, assistimos hoje a uma transformação profunda no modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas, no contexto de uma alteração mais ampla relacionada com a própria concepção, reforma e reestruturação do Estado e da sua administração. (BARROSO, 2005, p.735) .

A formação e institucionalização do Estado Regulador, no Brasil, remontam aos anos de 1930, no primeiro governo Vargas, com a adoção de mecanismos de proteção dos setores da economia nacional, a formação da burocracia estatal para regular a economia brasileira e a criação de empresas estatais com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento industrial. Tal período foi marcado pelo pensamento autoritário nacionalista.

Embora a existência de um Estado Regulador não se constitua em uma novidade no país, pois, como vimos, está vinculado ao processo de desenvolvimento capitalista e a emergência do Estado planejador com o advento da industrialização, é na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) na presidência, que surge o novo Estado regulador, em substituição ao Estado planejador desenvolvimentista, a partir da Reforma do Estado conduzida por esse governo. De acordo com Mattos (2006),

> O novo Estado regulador — caracterizado pela criação de agências reguladoras independentes, pelas privatizações de empresas estatais, por terceirizações de funções administrativas do Estado e pela regulação da economia segundo técnicas administrativas de defesa da concorrência e correção de "falhas de mercado", em substituição a políticas de planejamento industrial — representou uma clara descentralização do poder do presidente da República e de seus ministros, ao mesmo tempo em que se tentaram criar novos mecanismos jurídico-institucionais de participação de diferentes setores da sociedade civil no controle democrático do processo de formulação do

ISBN: 978-85-8126-090-7

> conteúdo da regulação de setores da economia brasileira. (MATTOS, 2005, p.151).

Nesse contexto, a reforma do Estado desencadeada nos anos de 1990, além de considerar a crise fiscal do Estado, pautou-se também pela transformação da burocracia estatal para a regulação de mercados, materializada por meio da criação de agências reguladoras independentes, redefinindo a circulação de poder na formulação de políticas públicas para setores estratégicos da economia[1]. De acordo com Core (2001):

> a reconfiguração do Estado verificou-se a partir de 1995, com uma reforma gerencial que, em seus aspectos organizacionais, introduziu, na estrutura administrativa brasileira, três novas instituições: agências reguladoras, agências executivas e as organizações sociais. Esse desenho tem como princípio o fato de que, nos Estados modernos existem, fundamentalmente, três setores, a saber: o setor das atividades exclusivas de Estado, os serviços sociais e científicos e o setor de produção de bens e serviços para o mercado. (CORE, 2001, p. 14)

Com a assunção do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, a nova burocracia estatal e os marcos regulatórios que deram suporte às reformas capitaneadas por Fernando Henrique Cardoso já estavam consolidados. Mesmo sob a contestação e as críticas de Lula à gestão anterior, amplamente divulgadas pela

[1] De acordo com Mattos (2006), além do Código de Defesa do Consumidor, da Lei de Defesa da Concorrência, ambos anteriores às reformas realizadas na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, o seguinte quadro de leis compõe o que podemos chamar de "reforma regulatória": Lei de Concessão de Serviços Públicos, Lei de Processo Administrativo Federal, Lei Geral de Telecomunicações – a qual criou a Agência Nacional de Telecomunicações; a Agência Nacional de Energia Elétrica; e a Lei no 9.478/97 – que estabeleceu regras para a prestação de serviços de gás canalizado e para o funcionamento da indústria do petróleo, e criou a Agência Nacional do Petróleo. Posteriormente, foram criadas a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, a Agência Nacional de Saúde Suplementar, a Agência Nacional de Águas, a Agência Nacional de Transportes Aquáticos, a Agência Nacional de Transportes Terrestres. Cabe mencionar também a criação da Agência Nacional do Cinema.

mídia, e algumas medidas como a demissão do presidente da Anatel, Mattos (2006), esclarece que:

> Na prática, o projeto de lei que altera o modelo de agências reguladoras tem como principal característica a criação de um mecanismo de subordinação das decisões ao presidente da República (na forma de "contratos de gestão").No entanto, não oferece nenhum novo modelo jurídico-institucional para a ação do Estado no desenvolvimento de setores da economia brasileira. (MATTOS, 2006, p.152).

Ainda na perspectiva de Mattos (2006), para além das discussões sobre as agências reguladoras, o governo Lula se empenhou em criar mecanismos para o retorno do desenvolvimento de políticas industriais. Para tanto, foi elaborado, a partir dos debates internos ao governo Lula, o projeto da nova Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), apoiado por pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que, segundo o autor, parece um esboço de um novo modelo jurídico institucional para o desenvolvimento econômico, no entanto pondera que:

> Não temos, no momento, resultados concretos de políticas definidas no contexto da ABDI que possam ser mensuradas. No entanto, até o momento, as tentativas do governo Lula de oferecer um novo modelo de Estado planejador desenvolvimentista parecem carecer de um arcabouço jurídico-institucional de novo tipo (MATTOS, 2006, p.153).

No tocante à regulação da educação, Krawczyk (2008) afirma que, em cada momento histórico, alguns conceitos se evidenciam na política e no debate educacional. Nesse sentido, a década de 1990 do século passado foi marcada pela presença dos conceitos de regulação, descentralização, desconcentração, federalismo e governança nas análises das políticas educacionais

ISBN: 978-85-8126-090-7

implementadas no Brasil, na América Latina e até mesmo em âmbito internacional. Ressalta que todos esses conceitos traduzem formas diferenciadas de relação entre Estado e sociedade. O novo modelo de regulação que vem se configurando nas últimas décadas é consequência da redefinição do papel do Estado, que passou da condição de Estado provedor e regulador, para um *Estado avaliador*. Que, de acordo com Afonso (2001):

> Esta qualificação, inicialmente proposta por Guy Neave e mais recentemente revisitada por este mesmo autor ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa, sobretudo sinalizar o fato de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas.(AFONSO, 2001, p. 25).

Essa mudança reafirma a presença do indivíduo e do mercado e interfere não só no comportamento estatal, mas também no comportamento social. Esse modelo de regulação tem se efetivado a partir de um processo de descentralização, sob uma perspectiva diferente de sua concepção original. No Brasil, a partir das reformas educacionais engendradas principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a regulação se evidenciou pelas políticas de descentralização e por meio das mudanças nas formas de gerir a educação e novas formas de relação entre escola e comunidade, segundo Krawczyk (2008, p. 800):

> A nova forma de gestão da educação implicou também mudanças institucionais e a reconfiguração das relações entre o Estado a escola e a comunidade. Abriu-se espaço para a participação da iniciativa privada nos projetos e nas práticas institucionais das escolas públicas e, ao mesmo tempo, estabeleceu-se um canal de comunicação entre o governo central e as unidades escolares. Este

> último, principalmente por meio de programas que vinculavam o recebimento de recursos federais extras e de premiações à elaboração de projetos que seriam avaliados pelo Ministério da Educação – MEC.

Para Oliveira (2005), a nova regulação das políticas educativas incide na organização dos sistemas de ensino e perpassa todas as instâncias administrativas. Para tanto, uma reconfiguração da organização e gestão desse sistema vem sendo gestada e as contradições estão presentes nesse processo. A escola contribui na regulação da sociedade e cumpre o papel de agência formadora e disciplinadora da população, principalmente dos pobres. Desse modo, sua função, além da qualificação para o trabalho formal, contempla a divisão do trabalho e é instigada a atuar em função do crescimento da informalidade. Nesse sentido, as reformas propostas para a educação básica objetivam a disciplinar a pobreza. Para a referida autora,

> […] a educação pública compreendida como um direito social a que todos deveriam ter acesso, sendo ao mesmo tempo mecanismo de reprodução da força de trabalho, constitui-se em importante espaço de disputa. Neste sentido, é possível compreender o processo de recuperação das lutas dos trabalhadores da educação, por parte do Estado, envolvendo a gestão, a organização e o financiamento da educação, que acaba por forjar novos modelos de regulação das políticas educacionais, assentados na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. A participação local, mediante criação de conselhos de controle e acompanhamento de políticas sociais, a adoção de modelos de flexibilidade administrativa na gestão pública, bem como a descentralização financeira presente nos orçamentos públicos, apelam para as noções de autonomia e participação oriundas dos movimentos reivindicativos, ainda que os envolvidos sejam, a rigor, meros contribuintes ou assistidos. (OLIVEIRA, p. 765)

ISBN: 978-85-8126-090-7

Hipólito (2010), em seus estudos sobre o tema, aponta várias ações de intervenção do Estado como agente regulador nas políticas educacionais. Em sua perspectiva, tais iniciativas são expressas de forma enfática e centralizadora e cita, como exemplos, a formação de professores como ação decisiva do Estado, o incentivo à educação a distância e a avaliação educacional, que cria parâmetros para a avaliação dos professores com a realização de exames e processos de certificação baseados na competência. Entretanto, outras formas de regulação que interferem diretamente na escola estão presentes, pois segundo o autor,

> A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais. (HIPÓLITO, 2010, p. 1.339).

3 Procedimentos metodológicos

Em relação à metodologia da pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, dentro de uma concepção crítico-dialética. Nesta perspectiva, busca-se perceber as contradições e os nexos existentes nas relações com o objeto investigado. É, ainda, exploratória e descritiva, uma vez que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e buscar nova visão, com a preocupação de apreender a realidade investigada. Para atingir o objetivo proposto, o texto foi fundamentado nos principais estudos sobre o tema, a partir de autores como Dias Sobrinho (2002), Afonso (2005), Freitas (2005), Oliveira (2005), Barroso (2005, 2006), entre outros.

4 Resultados e discussões

De maneira mais incisiva, o *Estado Avaliador*, ao formular as políticas educacionais, delimita-as a partir de três pilares básicos: qualidade, autonomia e avaliação. Entretanto, a concepção de qualidade apresentada é reduzida à ideia de eficiência e produtividade, e valoriza o produto em detrimento do processo. A autonomia é decretada, pois não possibilita os processos de construção coletiva no interior da escola, se restringe às técnicas de gestão. A avaliação está diretamente vinculada à dimensão da responsabilização. Nesse contexto, o trabalho docente também é ressignificado. O papel do professor é alterado e sua competência profissional já não é mais um requisito de qualidade, pois a sua função é cumprir os objetivos, as metas estipuladas pelo sistema de ensino e melhorar os índices das avaliações.

Assim, no contexto de novos marcos regulatórios no Brasil, a avaliação pode ser considerada um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas. Essa perspectiva está presente na análise de alguns autores que se dedicaram ao estudo da temática em nível nacional e internacional, como Afonso (2005); Barroso (2005); Dias Sobrinho (2002); Freitas (2005); Oliveira (2005), entre outros, que concordam que a introdução dos sistemas de avaliação tem dado suporte a políticas de regulação.

Segundo Dias Sobrinho (2002), é necessário compreender de qual política está se tratando ao se referir à regulação. O autor destaca, ainda, que esse termo foi efetivamente se configurando em torno de políticas públicas neoliberais, marcadas por um Estado que não busca mais intervir no mercado, mas mantém-se como *Estado Avaliador*.

Nesse sentido, segundo Afonso (2005), os países que optaram pela política de descentralização, garantem o restabeleci-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mento de parcela do controle central por parte do Estado, por meio da avaliação. Mas é possível analisar outro aspecto desta estratégia, pois é utilizada como forma de diminuição da responsabilidade do Estado, assumindo uma função que parece contraditória, uma vez que a avaliação também pode ser utilizada como instrumento de desregulação social.

A tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismos de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras da chamada nova direita que resultaram em postulados contraditórios (ou aparentemente contraditórios), originados de uma confluência conjuntural e estratégia de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadoras. (AFONSO, 2005, p.51).

A discussão sobre tais questões envolve ainda, segundo pesquisadores como Afonso (2005) e Barroso (2005), a análise das peculiaridades do contexto do início do século XXI, que diante da crise do "Consenso de Washington", coloca em cheque a "euforia" neoliberal, promovendo, consequentemente, uma redefinição das relações entre Estado e mercado. "Estamos em pleno processo de recomposição das relações entre Estado e mercado, no que se refere ao fortalecimento e financiamento dos serviços públicos, incluindo, no caso vertente, a educação" (BARROSO, 2005, p.745).

No Brasil, os estudos e pesquisas sobre o processo de descentralização, privatização e autonomia demonstram, segundo Oliveira (2005), a tensão entre regulação e desregulação das políticas educativas. A transformação do papel do Estado, em que ocorrem políticas de regulação focadas na transferência do poder de regulação de algumas áreas do Estado para o mercado, constitui uma das variadas formas de produzir o processo de privati-

zação. Experiências em países mais desenvolvidos como Canadá, Estados Unidos, França e Reino Unido indicam que

> O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do "mercado" educativo. (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35, *apud* BARROSO, 2005, p. 732).

Barroso (2005) pontua que a redução do papel do Estado em alguns setores, dentre eles a educação, possibilita a criação de *"quase-mercados"*. Pode-se, de certa forma, observar o interesse das políticas públicas brasileiras em instigar a lógica da competição entre as instituições escolares, o que fica evidente ao se analisar os programas de financiamento da educação, envolvendo centralmente os resultados das avaliações nacionais.

Como foi apontado, essa nova regulação representa mudanças na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino. São impostas alterações nas escolas com a finalidade de adequações ao modelo empresarial a partir dos critérios de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, preconizados nos programas de reforma implementados no Brasil e em vários países.

A publicização dos resultados das avaliações sistêmicas e a vinculação do financiamento suplementar das escolas a esses resultados têm gerado uma nova dinâmica no interior das escolas, com mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, têm também se constituído em mais um fator de intensifi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cação do trabalho docente. Em alguns estados como o de Minas Gerais, os resultados estão atrelados a uma bonificação salarial.

Ao lado da avaliação, outro elemento que não foi diretamente apontado nos estudos feitos até então, que é a questão do planejamento estratégico, concepção proposta pela reforma gerencial no Governo de Fernando Henrique Cardoso e que se constituiu numa das ferramentas-chave das políticas educacionais implementadas no Governo Lula e em alguns estados da federação. O estabelecimento de metas e outros elementos desta natureza passaram a compor as estratégias de regulação no campo educacional. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) e a ação Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola) são fundamentados nessa concepção e trazem como princípios as metas de produção para a escola, cujo alcance é verificado por meio dos índices da avaliação orientados pela perspectiva do planejamento estratégico.

De acordo com as orientações do MEC, essa concepção aplicada à educação apresenta-se como um instrumento de gestão apropriado para a realização de reformas, inovações e mudanças. Orienta a escola nas escolhas de suas ações por meio da "análise das forças e fragilidades internas e das oportunidades e ameaças do ambiente", o que possibilita o estabelecimento de objetivos educacionais claramente definidos. Todas as ações da escola devem ser realizadas de forma participativa. (BRASIL/MEC, 1998).

Para a operacionalização do planejamento estratégico, são previstas tarefas estruturadas, como a formação de equipe do planejamento estratégico; a definição da missão da escola; a análise do contexto interno e externo; e a definição dos objetivos estratégicos da escola. O detalhamento dessa fase compreende os objetivos, os recursos necessários para execução, produtos, prazos e custos. As etapas envolvem a reestruturação organizacional da

escola; a formulação do projeto escolar; o gerenciamento desse projeto e a avaliação.

A inserção do planejamento estratégico como uma nova forma de regulação produziu importantes mudanças no processo orçamentário brasileiro, especialmente no contexto da Reforma Gerencial 2000. Essa reforma passou a focalizar a obtenção de resultados, em vez de controlar apenas as despesas. De acordo com os princípios dessa reforma, a adoção do planejamento estratégico se justifica pela ideia de que os programas governamentais são criados para solucionar os problemas levantados pela sociedade. Além do planejamento, outras medidas foram propostas no Manual Técnico de Orçamento 2000 (MTO-2000), com o intuito de otimizar o impacto dos recursos públicos aplicados pelo governo. Assim, as diretrizes para o orçamento atualmente incluem, de acordo com Core (2001),

> a) Visão estratégica, com o estabelecimento de **objetivos**; b) Identificação dos **problemas** a enfrentar ou oportunidades a aproveitar, objetivando tornar realidade essa visão estratégica; c) Concepção dos **programas** que deverão ser implementados, com vistas ao atingimento dos objetivos que implicarão na solução dos problemas ou aproveitamento das oportunidades; d) Especificação das diferentes ações do programa, com identificação dos respectivos **produtos**, que darão origem, quando couber, aos projetos e atividades; f) Atribuição de **indicadores** aos objetivos, e aos produtos, **metas**; g) Programas como **unidades autônomas de gestão**; e h) Responsabilidades personalizadas com a designação de **gerentes** para os programas. (CORE, 2001, p. 33. Grifos no original.)

4 Considerações finais

De acordo com os autores que trataram da regulação no campo educacional, é preciso compreender como as regras são instituídas, como acontece a apropriação dessas regras pelos

ISBN: 978-85-8126-090-7

atores envolvidos na ação e como eles as transformam. A política educacional brasileira é perpassada pela regulação transnacional, uma vez que as reformas educacionais foram pautadas pelos organismos internacionais, tanto por meio da cooperação técnica quanto financeira. Apesar da regulação nacional exercer um forte papel na indução das políticas educacionais, inclusive interferindo diretamente na escola, a microrregulação local é decisiva e, muitas vezes, sobrepõe à ação do Estado Nacional.

Exemplo disso é a relação do Estado de Minas Gerais com o governo federal. A microrregulação local é exercida de tal forma que mesmo as ações do governo federal ficam diluídas nas ações do governo local. Nas três últimas décadas, com as reformas educacionais no país, muitos mecanismos de regulação foram criados em Minas e anteciparam as ações de regulação do Ministério da Educação. É caso da avaliação, da gerência da qualidade total, do planejamento estratégico, entre outros.

Nesse sentido, as novas formas de regulação do Estado de Minas Gerais, assumem as características do *Estado Avaliador*, pois ao mesmo tempo em que direciona e controla a organização do trabalho pedagógico na escola, por meio da avaliação da qualidade do ensino ofertado, cria mecanismos de autonomia e autorregulação das instituições educativas, como foi apontado ao longo desse texto. Essa nova regulação, orientada pelo resultado, interfere, sobremaneira, na organização do trabalho pedagógico e no trabalho docente.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional:* regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005. 151 p.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.* n.75, 2001.

BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação*: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: Educa, 2006.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.* vol.26, n.92 . 2005.

CORE, Fabiano Garcia. Reforma gerencial dos processos de planejamento e orçamento. *Texto para discussão.* Brasília: ENAP, 2001

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação:* construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *Educ. Soc.* vol.26, n.92. 2005.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. *Gestão do trabalho docente e qualidade da educação*. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/16.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 797-815. ISSN 0100-1574.

MATTOS Paulo Todescan Lessa. A formação do Estado Regulador. *Novos Estudos Cebrap*, n.º 76, nov. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A RELAÇÃO GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES INTRAESCOLARES: UMA APROXIMAÇÃO AO TEMA

MARINHO, Iasmin da Costa
Pedagoga (UECE). Mestre em Educação (USP). Professora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: iasmin.marinho@usp.br

DANTAS, Larissa Martins
Pedagoga (UECE); Mestra em Educação (UFC); Professora Efetiva do Município de Maracanaú – CE; Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE). E-mail: dantas.larissa@hotmail.com

RESUMO

O trabalho em tela tem como objetivo apresentar uma síntese sobre as relações possíveis entre gestão escolar e desigualdades intraescolares, e os mecanismos/estratégias produzidos pela gestão e se/como eles incidem na desigualdade intraescolar. Para fins metodológicos, foi realizado levantamento bibliográfico sobre o tema, por meio de artigos científicos, livros e pesquisas. Sobre o aspecto da desigualdade intraescolar, compreende-se as desigualdades pertinentes ao interior das escolas públicas, não somente as que incidem sobre o desempenho escolar (FRANCO et. al., 2007), mas também as que incidem sobre o desenvolvimento do indivíduo, na garantia de uma educação de qualidade para todos. Sobre o aspecto da gestão escolar, ressalta-se a ênfase dada a esta esfera da escola, na busca por uma administração eficiente e eficaz com vistas à melhoria dos resultados educacionais. Na busca pela garantia de bom desempenho escolar, muitos gestores têm procurado alternativas que nem sempre favorecem vivências democráticas na escola, quais sejam: enturmação, seleção de alunos; dentre outros. Observou-se uma insipiente publicação sobre o tema, produzida especialmente na região sudeste do país. Tal constatação revela também que os estudos têm como fio condutor desigualdades e relações difíceis de serem apreendidas, que necessitam de vasta informatização disponível para serem mensuradas e analisadas. A pesquisa visa contribuir para

o campo da Gestão e Política Educacional, bem como produzir sugestões de atenuantes às desigualdades no interior da escola pública.

Palavras-chave: Desigualdades Intraescolares. Gestão Escolar. Política Educacional

ABSTRACT

The screen work aims to present an overview of the possible links between school management and inside schools inequalities and the mechanisms / strategies produced by management and if / how they impinge on inside schools inequality. For methodological purposes was carried out literature on the subject, through scientific articles, books and research. About aspect of inside schools inequality, it is understood the relevant inequalities inside the public schools, not just those relating to school performance (Franco et. Al., 2007), but also those relating to the development of the individual in ensuring a quality education for all. About aspect of school management, stress the emphasis given to this school sphere, in the search for an efficient and effective administration with a view to improving educational outcomes. In the quest for ensuring good school performance, many managers have sought alternatives that do not always favor democratic experiences in school, namely: grouping, selection of students; among others. There was an incipient publication on the subject, produced especially in the southeast of the country. This finding also reveals that studies have as a guide inequalities and difficult relations of being seized, and in need of extensive computerization available to be measured and analyzed. The research aims to contribute to the field of Management and Educational Policy and produce suggestions for mitigating inequalities within the public school.

Keywords: Inside Schools Inequalities. School Management. Educational Policy

1 Introdução

O artigo em tela tem como objetivo apresentar uma síntese bibliográfica sobre o tema da gestão escolar e sua relação com as desigualdades intraescolares. Para isso, foi realizado um levantamento de artigos, livros e pesquisas produzidos sobre o tema, o que disporemos de forma sintética no decorrer do texto.

Crescentes mudanças no cenário educacional brasileiro têm convergido esforços à padronização da qualidade dos serviços educacionais enquanto direito público subjetivo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007). Tais mudanças, alicerçadas às lutas pela democratização do ensino, iniciaram longos trajetos de disputa, inicialmente conhecidos pelo acesso e permanência de alunos. O que antes se centrava a construções de prédios (BEISIEGEL, 1981), hoje se dá pela definição de que qualidade e como esta se dará na escola pública e seus sistemas de ensino.

Nesse sentido, algumas políticas têm assumido papel norteador na definição desses padrões de qualidade. Pesquisadores apontam o momento com a vivência de uma política de avaliação (BAUER; GATTI, 2013). Sabe-se que desde os anos 1990 com o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o governo trouxe à tona a preocupação de diagnosticar e monitorar o aprendizado da população escolarizada no Brasil, a fim de perceber a qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

De acordo com Pestana (2013), para o cenário educacional, nas décadas de 1980 e 1990, a preocupação era a racionalização de recursos e melhor distribuição das oportunidades educacionais para a população escolarizável. Nesse tocante, o Poder Público centrou esforços em formar um Sistema de Informações

Educacionais. Para atender aos objetivos do período, fazia-se necessário dispor de informações, bem como de clareza e transparência, para então expor os resultados e quais os gastos provenientes dos mesmos (FREITAS; REAL, 2011). Tal objetivo está intimamente associado ao *accountability*, termo traduzido como prestação de contas ou responsabilização.

O objetivo que iniciou com a coleta de informações fidedignas ao processo de responsabilização mudou ao decorrer do tempo, provocando a instituição de mecanismos de avaliação para as escolas. Data de 1995 a primeira mudança no escopo da política educacional, destinando esforços "à formulação e ao monitoramento de políticas de promoção da qualidade, da eficiência e da equidade" (PESTANA, 2013).

Em 2007, essa política de avaliação se expandiu com o surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é um índice formado pelos técnicos do Ministério da Educação que combinam dados da aprovação e da Prova Brasil[1].

De acordo com Alves e Soares (2013, p.177) "a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo governo federal representou uma mudança significativa na forma como a educação passou a ser acompanhada no Brasil". Acreditava-se que o Ideb facilitaria a mobilização de diretores e professores em prol da melhoria da qualidade da educação. De fato, essa mobilização ocorreu, mas o modo como ocorreu foi diverso em suas proposições, provocando efeitos variados no nível de sistemas e suas escolas (MACHADO, 2012; 2013).

Com a introdução do SAEB em 1990, e a demora na divulgação dos resultados, bem como a inexpressividade que, em

[1] Avaliação em larga escala aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana (Portal do Ministério da Educação).

ISBN: 978-85-8126-090-7

alguns casos, os dados mostravam às escolas, influenciaram outro comportamento como a formação de Sistemas de Avaliação independentes, a exemplos dos modelos municipais e estaduais[2] (BAUER; GATTI, 2013).

Com o surgimento do Ideb atrelado às avaliações em larga escala nacionais, a mobilização em prol dos melhores resultados cresceu. Os sistemas aos poucos adotaram as novas proposições, inserindo novas manobras políticas como reforço à valorização do magistério e mobilização da gestão pela eficácia escolar (MACHADO, 2012; 2013).

No entanto, a melhoria educacional não está atrelada somente ao aprendizado dos alunos. Os resultados escolares também estão associados às condições sociais e culturais dos indivíduos (ALVES; SOARES, 2013). Estudos têm mostrado que a "corrida" por melhores resultados pode proporcionar uma maior desigualdade entre grupos de alunos de uma mesma escola e comunidade. Dessa forma, a introdução da cultura avaliativa, para alguns grupos, tem provocado efeitos perversos que fortalecem e aumentam as desigualdades sociais. Para efeitos de análise, apresentaremos a síntese de alguns estudos desenvolvidos sobre a temática.

2 Aproximação ao tema

Pesquisa, como a desenvolvida em 2008 sobre **Bons Resultados no Ideb: um estudo exploratório de fatores explicativos**[3], com o apoio do Observatório da Educação do INEP,

[2] Dezessete estados brasileiros possuem sistemas de avaliação próprios, destes, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foram pioneiros.
[3] A Pesquisa Bons Resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos esteve inserida no âmbito do Observatório da Educação, do Instituto Nacional de

apresentou resultados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará, acerca de escolas de bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Alguns achados do estudo apontaram comportamentos estranhos à democratização do ensino, tais como: a existência de redução/indução curricular; treino de alunos; implementação de uma gestão escolar por/para resultados, dentre outros.

Em oposição a essas práticas, Chiu e Walker (2007) abordam que a competição por recursos e credenciais, ou seja, as questões que envolvem mérito e valoração do trabalho desempenhado nessas escolas, podem ser percebidas como mais importantes ao cenário educacional, no entanto, ocasionam uma distinção desproporcional de estudantes com o mesmo nível socioeconômico.

Esses resultados provocam também questionamentos acerca das pesquisas que tendem a investigar o "sucesso" e "fracasso" em escolas e sistemas de ensino, apontando a gestão como figura de destaque na reforma e mudança em que está inserida, no que tange aos resultados produzidos por elas (FERNANDES, 2010).

Ações que têm como centro a escola e a melhoria do desempenho desta pouco têm incidido na diminuição das desigualdades entre as classes sociais (BALL, 2010). No esforço de responder essas e outras questões, apresentamos a síntese dos principais estudos desenvolvidos sobre o tema.

A gestão da escola e dos sistemas de ensino tem realizado um papel importante na formação de estratégias que visam à

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Participaram da iniciativa a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), com apoio financeiro da CAPES. O estudo se propôs a analisar as razões que motivaram bom desempenho de um conjunto de trinta municípios, localizados em três estados brasileiros (SP, MS e CE) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos de 2005 e 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

melhoria de suas escolas e à oferta de qualidade de ensino para todos.

Sobre o aspecto da desigualdade intraescolar, busca-se apreender as desigualdades pertinentes ao interior das escolas públicas, não somente as que incidem sobre o desempenho escolar (FRANCO et. al., 2007), mas também as que incidem sobre o desenvolvimento do indivíduo na garantia de uma educação de qualidade para todos.

As desigualdades no interior da escola podem ser apreendidas em dois aspectos: os fatores externos à escola e os fatores internos. Os **fatores externos** são mais citados pelos estudos, quais sejam: família, raça, gênero, capital cultural, nível socioeconômico, violência, dentre outros. Os **fatores internos** são mais difíceis de serem apreendidos, como observamos na definição acima. Eles acontecem de forma velada ou explícita, e apreendê-los torna-se uma tarefa cuidadosa, uma vez que são fatores ligados ao clima escolar, relação comunidade e escola, organização e administração, recursos financeiros e estruturais, dentre outros.

O recorte ora exposto centra-se nos fatores internos à escola, em especial aos produzidos pela organização e administração da mesma. A gestão escolar é compreendida na hierarquia da política educacional como a receptora direta de demandas ao *chão da escola*. Seu papel é fundamental à implementação e à compreensão da política educacional, portanto, suas influências dentro desta instituição são diversas, e ainda pouco apreendidas pelas pesquisas desenvolvidas no campo.

Como exemplo dessas influências, há alguns estudos desenvolvidos sobre os fatores que incidem nas desigualdades intraescolares, Soares (2004); Alves e Soares (2007); Costa e Koslinski (2008); César e Soares (2001); Borman e Dowling (2010). Esses autores intitularam essas influências como efeito escola.

No conjunto de variáveis identificadas como integrantes do efeito escola, a administração e organização escolar são relevantes.

A pesquisa **Análise das Desigualdades Intraescolares no Brasil,** realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE-USP), com apoio da Fundação Victor Civita (2013), tinha como objetivo responder a questão: "O que explica a desigualdade de resultados nas provas em larga escala observadas no nível de unidade escolar no Brasil?" Os dados encontrados pontualmente pela mesma comprovam a existência de seleção de alunos nas escolas públicas, "constando desde escolas que declararam fazer testes de ingresso, até escolas que (...) promoveram 'trocas de alunos indesejáveis'". (OLIVEIRA, et. al., 2013, p.108)

Outra pesquisa que apontou o surgimento desses mecanismos no Brasil foi **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**[4], realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2011). A pesquisa apontou mecanismos de "decantação" [5] e "exteriorização" [6] de alunos em escolas públicas vizinhas, localizadas em áreas onde as escolas são poucas e configuram-se como o único aparelho de acesso à cultura, tecnologia ou lazer.

[4] O estudo realizado entre 2009 e 2010 analisou dados das 61 escolas públicas da subprefeitura de São Miguel Paulista, na Zona Leste da cidade de São Paulo. Com o objetivo de analisar o 'Efeito do Território' nas oportunidades educacionais oferecidas às crianças, adolescentes e jovens da periferia das metrópoles, a pesquisa apontou que, quanto mais vulnerável o território, menor o nível da qualidade de ensino ofertado e menor a aprendizagem dos alunos, dinâmica denominada 'Efeito do Território'. A pesquisa mostra ainda como escolas situadas no mesmo território podem ter desempenhos diferentes, dada a sua localização em regiões de maior vulnerabilidade e com menor acesso a outros equipamentos públicos (retirado do Portal CENPEC).

[5] Decantar, nessa pesquisa, apresenta sentido de absorção de alunos transferidos ou que não se adaptaram em outras escolas vizinhas.

[6] Exteriorização, nessa pesquisa, apresenta sentido de expulsão, transferência, de alunos que não se adequaram ao regimento da escola ou obtiveram comportamento estranho à proposta da escola.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A pesquisa realizou um estudo etnográfico, de natureza qualitativa e quantitativa em escolas de ensino fundamental da subprefeitura de São Miguel Paulista, localizada na Zona Leste do município de São Paulo. Dentre os resultados encontrados, observa-se que o Ideb, em escolas localizadas em territórios vulneráveis, é baixo; crianças com o mesmo nível sociocultural apresentam desempenhos diferentes de acordo com a localização da escola neste território; e, por último, foram identificados mecanismos e processos por meio dos quais "o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas" (CENPEC, 2011, p. 8).

Dentre esses mecanismos, temos: a) A escola está isolada no território de alta vulnerabilidade; b) A oferta de matrícula na educação infantil é reduzida nos territórios de alta vulnerabilidade e c) A composição sociocultural dos alunos é fortemente homogênea nas escolas dos territórios de alta vulnerabilidade.

Quando expostas as conclusões da pesquisa para gestores e docentes de escolas participantes, a "exteriorização" e "decantação" de alunos se sobressaíram. A gestora da escola que "decanta" problemas apontou: a escola vizinha "não tem problemas porque os problemas dela estão aqui" (CENPEC, 2011, p. 28). Já a escola que "exterioriza" explicitou que: "(...) nenhuma escola expulsa, até porque é ilegal. (...) o que acontece é que a escola é muito rígida e muito organizada e os alunos que não se adaptam acabam pedindo para sair e vão para outra escola que tem perto de lá". (CENPEC, 2011, p. 28)

Na escola que "exterioriza" são observados mecanismos de pressão para alunos e professores que não tendem a seguir o programa da escola, dessa forma concentra nela um grupo de alunos com melhor desempenho. Os professores que trabalham em ambas as escolas possuem comportamento diferente na esco-

la que "decanta", com maior número de faltas, dentre outros aspectos. Os grupos homogêneos de alunos concentrados nas duas escolas são diferentes em desempenho no Ideb.

Para esse movimento de exteriorização e decantação de problemas entre as escolas de um mesmo território, a pesquisa nomeou de relações de interdependência competitiva entre escolas (ALVES, et. al., 2015). Fruto desse estudo maior, algumas pesquisas exploratórias foram publicadas, trabalhando as questões emergentes sobre essas relações, observando o corpo docente, as famílias dos alunos e os mecanismos de seleção dos alunos.

O primeiro estudo intitulado **Desigualdades Socioespaciais e Concorrência entre Professores por Escolas (2013)** tinha como objetivo "verificar se as desigualdades socioespaciais interferem na concorrência de professores por escolas nos concursos de remoção da rede Municipal de São Paulo, na subprefeitura de São Miguel paulista" (ALVES, et. al., 2013, p. 1). Os achados do estudo indicam que existem desigualdades socioespaciais numa mesma região, divergindo do senso comum que compreende o centro-periferia. Dessa forma, mesmo numa região de alta vulnerabilidade social, é possível identificar uma hierarquia de desigualdades socioespaciais dentro dela. Isso afeta a composição do corpo discente, bem como a concorrência dos professores nas escolhas das escolas num mesmo território.

O segundo estudo intitulado **A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas" (2014)** tinha como objetivo "explorar as relações com a escola de famílias que vivem em territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social" (CARVALHO-SILVA, et. al., 2014, p. 123). Os achados do estudo indicaram a existência de um grupo de mães dessas famílias que mantinham uma relação de protagonismo com as escolas do ter-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ritório. Essas mães investem nas escolas com vistas a assegurar uma escolarização de sucesso para os seus filhos. Elas também se organizam para romper com as próprias condições adversas do território, evitando algumas escolas e suas localidades, com vistas a proporcionar melhores relações de convívio e de sociabilidade dos filhos.

O terceiro estudo intitulado **Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores (2015)** tinha como objetivo "apreender processos e práticas utilizados por escolas públicas, localizadas em regiões predominantemente periféricas. (...) a escolha de estabelecimentos de ensino pelas famílias como processo de seleção de alunos pelas escolas" (ALVES, et. al., 2015, p. 137). A análise dos dados revelou duas práticas de seleção de alunos: 1) negação de cadastro de matrícula quando há avaliação de que o aluno pode ser uma ameaça à disciplina; 2) expulsão velada, quando os alunos são convidados a buscarem novos estabelecimentos de ensino devido ao seu comportamento.

Em pesquisa desenvolvida por Costa e Koslinski (2011) no Rio de Janeiro, as relações de interdependência entre escolas são representadas por grupos de escolas "complementares". Nesse estudo, é perceptível o uso de mecanismos velados de gestão, como seleção de alunos e professores, apresentando padrões diferenciados em escolas de mesma imediação. A este movimento deram o nome de "quase-mercado oculto", pois não são permitidos, mas podem ser identificados, ocorrendo de forma velada/oculta.

Nas escolas de "alto prestígio" do Rio de Janeiro, identificou-se:

> Mecanismos que nesse quase-mercado oculto selecionam alunos. A pesquisa qualitativa evidenciou alguns desses mecanismos tais como artifícios de "esconder

> vagas" e a rejeição de alunos provenientes de escola de má fama. A evasão – normalmente transferência – é algo operado sutilmente, por meio do apelo frequente aos pais e da sugestão de uma alternativa escolar mais "condizente" com o perfil escolar do aluno indesejado. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 16)

As pesquisas reforçam aspectos que aumentam reprodução de desigualdades no interior das escolas públicas, no entanto, além das questões do efeito território, o efeito escola, e mais exclusivamente a gestão escolar, tem influenciado mais fortemente essas práticas. As pesquisas também apontam que a política avaliativa introduzida pelo Ideb tem produzido nas escolas públicas sentimentos de competição e ambição pelo alcance dos melhores resultados no índice, seja pelas políticas de mérito agregadas a ele, seja pelo reconhecimento e possível valorização que isso pode garantir. Dessa forma, os gestores escolares instituíram seu próprio modelo de gestão, organizando estratégias em prol dos resultados.

Resultados semelhantes foram identificados em outras pesquisas na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de capturar do interior da escola perspectivas diferentes do aprendizado dos alunos, como o "prestígio escolar". Costa e Koslinsky (2007) e Costa (2008) apresentaram resultados acerca da indução de escolha de escolas públicas, a partir do fenômeno de prestígio dessas instituições.

A análise centrou-se em pares de escolas próximas e distintas em desempenho, mas que atendessem a mesma clientela. O melhor desempenho dessas escolas estaria associado a questões de fortalecimento e enfraquecimento, umas das outras. Isso apontou vieses, como a seleção de alunos e professores. De acordo com o autor, o processo ocorrido em escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, exemplifica o resultado:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> Sua direção orgulha-se de afirmar que a escola se dedica a preparar para concursos de acesso a escolas públicas conceituadas e que grande parte de seus alunos é aprovada para tais escolas. Parece que essa escola adota procedimentos seletivos internos mais rigorosos, contando com taxas de reprovação e abandono mais elevadas que as demais (COSTA, 2008, p. 460).

Na literatura internacional, ações como estas aparecem nomeadas por: *tracking*; *school choice* ou *grouping*. Conforme dados da pesquisa, *tracking* pode ser entendido como um "processo de separação de estudantes entre escolas ou no interior de uma mesma escola por habilidades ou interesses". *School choice* "é concebida como uma modalidade de escolha de escolas". E *grouping* é a organização de turmas por habilidade, ou seja, a formação de classes mais homogêneas. (OLIVEIRA, et. al., 2013, p.24).

De acordo com os estudos de Gamoran (1989), a prática do *grouping* pode estar associada ao *tracking* através da alocação de alunos em escolas de desempenho diferente. Quando eu seleciono a clientela geral de atendimento, eu formo turmas mais homogêneas e escolas com clientela também mais homogênea, o que garante uma divisão acentuada entre grupos de escolas fortes ou fracas, de melhor ou pior desempenho. Dessa forma, acentua-se a desigualdade nos sistemas escolares.

Questões como estas estariam associadas a perspectivas de eficiência e de autodesenvolvimento (OLIVEIRA, et. al., 2013), o que nos leva a associações de melhoria dos resultados e melhor aproveitamento discente, ou de recursos humanos. Outro fator que pode ser argumentado é a ação de evitar comparações entre o alunado, de alunos com melhor ou pior desempenho.

Os estudos desenvolvidos no Brasil por José Francisco Soares em parceria com outros autores nos anos de 2001 e 2007, e o de Costa e Koslinski (2008), apresentam essa prática seletiva

como: alocação por habilidades em turmas ou "agrupamentos internos". Deriva desta prática a acentuada homogeneização do alunado, segregando e dividindo alunos dentro de sua própria instituição, convivendo e acentuando essas desigualdades. Tais práticas têm sido dirigidas, como relatamos anteriormente, à eficiência da escola.

Perspectivas como da eficiência têm sido uma constante nos estudos do campo da Administração Escolar no Brasil, desde a década de 1930. Conforme pesquisa desenvolvida no Mestrado (MARINHO, 2014), associações deste gênero requerem atenção ao uso das Teorias Gerais de Administração (TGA) à escola, e à educação como um todo. A aplicação, condicionamento e uso dessas perspectivas têm crescido ao longo dos anos e, com especial atenção, após a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), enquanto medidor da qualidade de escolas e sistemas de ensino.

A apropriação e uso dessas Teorias, bem como a efetivação de políticas avaliativas e de resultados, podem ocasionar às escolas, como observamos nestas pesquisas, variações de conduta e estratégia por parte de seus dirigentes, o que nem sempre favorecerá e corresponderá aos princípios de uma gestão democrática na forma da Lei.

Outra tendência, que pode ser observada, é que, para se exercer uma gestão democrática, e garantir o direito de uma educação para todos, as escolas podem apresentar resultados de menor desempenho.

O conflito pode ser percebido na orientação que se passa à escola e das garantias que ela deve fornecer ao seu público. Mecanismos como estes reduzem inclusive a função da escola como formadora para a cidadania e o mercado de trabalho. Não há garantias de que, mesmo alocados em melhores escolas, cujas

ISBN: 978-85-8126-090-7

estratégias de homogeneização estejam ocorrendo, seus alunos lograrão espaços de mais sucesso no mercado de trabalho, ensino superior ou na vida. Mesmo porque já é apresentado em outras pesquisas que as avaliações provocam uma indução e redução de currículo e prática docente, o que fere a formação integral do indivíduo (OLIVEIRA, 2008; BAUER; GATTI, 2013).

A desigualdade produzida no interior da escola pública pode alterar de forma significativa o percurso e futuro de seus alunos. Em suma, a escola é importante para retratar mecanismos que incidem sobre as desigualdades internas a ela e, por conseqüência, na sociedade.

A gestão pode assumir influência positiva e negativa no efeito escola, segundo as pesquisas. As influências positivas são de fatores ligados ao clima escolar, desempenho dos alunos, melhor uso dos recursos, parcerias com a família e comunidade, etc. (VIEIRA; THERRIEN; CARDOSO, 2014; UNESCO, 2008). Em relação às influências negativas, pode-se destacar: a execução de práticas como a seleção de alunos. Essa seleção pode se dá de três formas: 1) Agrupamento interno, alocação de estudantes de maior habilidade e desempenho em turmas separadas dos demais; 2) Seleção de alunos para participação dos testes padronizados; 3) Seleção de alunos na entrada da escola pública.

A seleção de alunos no ingresso à escola é melhor observada nas instituições privadas de ensino, pois conforme a Legislação e a Constituição Federal (1988) vigentes, selecionar alunos na escola pública é uma prática ilegítima e fere aos preceitos democráticos de acesso à educação por todos e para todos. No entanto, devido às novas demandas exigidas pela política educacional vigente, mecanismos desta ordem têm sido percebidos pelos estudos mais atuais acerca das desigualdades.

Há também os efeitos externos, como o efeito território (ERNICA; BATISTA, 2012) e a *gentrificação* (DESENA; AN-

SALONE, 2009), ambos podem estar associados ao aumento de desigualdades no interior das escolas. O efeito território é conhecido através da vulnerabilidade social e condições externas à comunidade vizinha da escola, que acabam por ultrapassar seus muros e fazer parte dela, influenciando na dinâmica e aprendizado dos alunos. Essas questões estão associadas ao desenvolvimento social, econômico e cultural da comunidade.

A *gentrificação* é o processo de renovação de determinadas localidades, ou *aburguesamento*. Quando o investimento público reestrutura certos bairros e comunidades, dando a estes melhores condições de moradias, com impostos mais elevados, a população atendida passa a ser aquela de maior nível econômico, o que influencia, de forma ampla, a oferta de outros serviços sociais, como educação e saúde, condizentes ao público que ali reside.

3 Considerações finais

A tarefa da educação em meio a este quadro de interferências é superar diferenças, promovendo a equidade, condições iguais a todos (GAMORAN, 1989). Na corrida pela eficácia dos serviços escolares, podemos barrar na garantia dessa equidade, construindo modelos antidemocráticos de melhoria escolar (WRIGLEY, 2003) e de organização e gestão. A gestão escolar é tema recorrente nos estudos nacionais e internacionais. Muitas pesquisas desenvolvidas anunciam variáveis importantes ao sucesso escolar, com destaque ao papel do gestor na escola, sua liderança, e as tarefas que ele desempenha em prol do clima escolar, professores e alunos.

Sabendo disso, percebe-se que conceitos (liderança, clima escolar, participação, trabalho colaborativo, gestão da aprendizagem, gestão por/para resultado) associam-se à função democrática

ISBN: 978-85-8126-090-7

da gestão como numa tentativa de descrever como fazê-la, utilizando exemplos de sucesso e eficiência, ou mesmo de bons resultados. Para citar alguns estudos que apontam esses conceitos-chave, temos: Mc Kinsey (2007, 2010); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2012); dentre outros.

Alguns prêmios, como O diretor nota dez (FVC), Prêmio de Inovação (INEP), Prêmio Gestão Escolar (Consed), apresentam também, em seus documentos e publicações, exemplos de iniciativas de sucesso que abrangem esses conceitos. A princípio, visualiza-se uma tendência em observar o bom cumprimento de demandas (fazer o que precisa ser feito) ou o sucesso em resultados, quando a questão central é fazer da gestão escolar uma organização que propicie a vivência da democracia no espaço escolar (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007).

Movimentos em prol da democratização do ensino são conhecidos, desde a década de 1920, tendo seu marco por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A garantia do direito de todos à educação tem-se configurado enquanto luta, desde então. Para efetivação desse direito, muitas manobras do poder público foram instituídas, uma delas consta na promulgação da LDB (9394/96), por meio do Artigo 3º que relata em seus princípios: *gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*.

No entanto, a presença do termo da gestão democrática no texto da Lei não resguarda que ela ocorra, tampouco a delimitação que a Lei expõe deixa claro como ela deve ocorrer e quais mecanismos de supervisão vão garantir que sistemas estaduais e municipais a executem de forma democrática (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007). Apreende-se, portanto, que não há definições claras sobre o papel da gestão, tampouco de quais figuras responsáveis por esse processo, como elas devem se articular e como

exercer a função. Essa ausência de princípios claros deixa que gestores e demais componentes da administração das escolas sejam levados pelo sentido de democracia pertinente a elas, e às redes de ensino em que trabalha. Tal autonomia encoraja uma gestão por demandas, por necessidades.

Parte-se do pressuposto que pesquisas com este enfoque ajudam a perceber problemas e possíveis soluções à diminuição ou extinção de práticas de segregação de alunos entre escolas com melhor ou pior desempenho (WILLMS, 2003).

Observou-se uma insipiente publicação sobre o tema, produzidas especialmente na região sudeste do país. Tal constatação revela também que os estudos têm como fio condutor desigualdades e relações difíceis de serem apreendidas, e que necessitam de vasta informatização disponível para serem mensuradas e analisadas. A pesquisa visa contribuir para o campo da Gestão e Política Educacional, bem como produzir sugestões de atenuantes às desigualdades no interior da escola pública.

4 Referências bibliográficas

ALVES, M.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58, jun. 2007.

ALVES, M.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 177-194. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

BALL, S. J. New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, v. 30, n. 3-4, p. 155-166, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BAUER, A; GATTI, B. *Ciclo de Debates*: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. ANDE, *Revista da Associação Nacional de Educação*, 1981, v. 1, nº 1, p. 41-56.

BORMAN, D. ; DOWING, M. Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record*, v. 112, n. 5, p. 1201-1246, may. 2010. Disponível em: < http://eric.ed.gov/?id=EJ888475> Acesso em: mar. 2014.

BRASIL. MEC/INEP. *Desempenho dos alunos na Prova Brasil:* diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. PARANDEKAR, Suhas D; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. MEC/UNICEF. *Aprova Brasil – o direito de aprender:* boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. MEC/UNICEF/UNDIME. *Redes de aprendizagem:* boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: MEC, s.d.

BRASIL. MEC/INEP. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília, 2010.

CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo, 2011. Disponível em: < http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole>. Acesso em: mar. 2014.

CÉSAR, C.; SOARES, J.F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n. 1-2, jan./dez. 2001. Disponível em: <http://rebep.org.br/index.php/revista/article/viewFile/346/pdf_323>. Acesso em: mar. 2014.

COSTA, M.; KOSLINSKY, M. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1442/1442.pdf>. Acesso em: mar. 2014

_____. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf >. Acesso em: mar. 2014

_____. Entre o mérito e a sorte – escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a10v11n31.pdf>. Acesso em: mar. 2014

_____. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/04.pdf>. Acesso em: mar. 2014

DAMIANI, M. F. Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. *Ensaio:* Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

DESENA, J. N.; ANSALONE, G. Gentrification, Schooling and Social Inequality. *Educational Research Quarterly*. Grambling, LA -EUA, v. 33, p. 60-74, set. 2009.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G.. *A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146,

ISBN: 978-85-8126-090-7

p. 640-666, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

FERNANDES, C. F. R. *O IDEB no município de Vitória-ES:* um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. – 2010. 189 f. : il.

FRANCO, C. et al. *Qualidade e eqüidade em educação:* reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio*: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Orgs.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental:* cenários municipais. Dourados: UFGD, 2011. 368 p.

GAMORAN, A. *Leadership, Equity and School Effectiveness*. Sage Publication, 1989.

KIM, J.; CHOI, K. Closing the Gap: Modeling Within-School Variance Heterogeneity in School Effect Studies. *Asia Pacific Education Review*, Seoul, v. 9, n. 2, p. 206-220, 2006. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03026500#page-2>. Acesso em: mar. 2014.

MACHADO, C. *Avaliação Externa e Gestão Escolar:* reflexões sobre uso dos resultados. Revista @mbienteeducação v. 5, n.1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

_____. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación.* Volumen 11, n. 1. p. 41-55, 2013.

MARINHO, I. C. Administração Escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), 2014. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112014-101357/pt-br.php. Acesso em: ago. 2014

McKINSEY & COMPANY. *Educação* – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência? s. d. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/clientservice/ Soci-al_Sector/our_ practices/Education/Knowledge_Highlights/~/media/Reports/SSO/ Educa-tion_Intro_ Standalone_Nov24_Portugeuse.ashx> Acesso em: jan.2013.

_____. *How the world's best-performing school systems come out on top* (Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo). Disponível em: <http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/media/Reports/UKI/Education _report.ashx> Acesso em: jan. 2013.

OCDE. *A literature review of school practices to overcome school failure*. Faubert, B. n° 68. 2012. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-literature-review-of-school-practices-to-overcome-school-failure_5k9flcwwv9tk-en> Acesso em: fev. 2013.

OLIVEIRA, R. *Bons resultados no IDEB*: estudo exploratório de fatores explicativos. São Paulo, 2008. Projeto realizado no âmbito do Observatório da Educação. Ministério de Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

_____. et al. *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil.* São Paulo: Pesquisas Fundação Victor Civita: Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intra-escolares-brasil.pdf. Acesso em: mar. 2014.

_____.;ADRIÃO, T. *Gestão, Financiamento e Direito à Educação*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

_____.;ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 5-23.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 661-690.

PESTANA, M. I. G. S. A Experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que avançamos? In: *Ciclo de Debates*: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Ed.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. X, p.174-204.

WILLMS, J. D. What Can We Say About the Quality and Equality of Educational Systems from the First Cycle of PISA? In: *Pisa International Conference:* What Do The Pisa Results Tell Us About The Education Quality And Equality In The Pacific Rim, 2003, Hong Kong. Disponível em: <http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkpisa/event/2003conference/download/paper/Doug.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

WILLMS, J. D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*: the voice of scholarship in education, New York, v. 112, n. 4, p. 1008-1037, april 2010. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15658>. Acesso em: mar. 2014.

WRIGLEY, T. Is 'school effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, Oxford, v. 51, n. 2, p. 89–112, jun. 2003. Disponível em: < http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.t01-4-00228/pdf>. Acesso em: mar. 2014.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E OS IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS – UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO CEARÁ

HOLANDA, Francisco Carlos Bandeira
Mestrado em Administração pela UECE, na área de Concentração Gestão Pública. Técnico em Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE).
E-mail: fcarlosholanda@gmail.com

ANDRADE, José Alexandre Leite de
Mestrado em Educação pela UFC, na Área de concentração Avaliação Educacional (Ensino Aprendizagem). Diretor da EEFM Casimiro Leite de Oliveira, em Pacatuba-CE.
E-mail: alexandreleite@virtual.ufc.br

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender a percepção dos educadores públicos sobre as avaliações de larga escala efetivadas no Brasil e seus possíveis impactos nos processos de aprendizagens dos alunos das escolas onde atuam, além de apropriar-se da experiência brasileira na área de avaliação educacional em larga escala ao descrevê-la, considerando em suas características estruturais e conhecer os aspectos resultantes da dinâmica de suas aplicações nas escolas públicas municipais. Dessa forma, está organizada com uma introdução; contextualização da avaliação na educação brasileira; tipos e características de avaliações em larga escala; uma análise dos dados colhidos junto aos entrevistados e as considerações finais. Desse modo, o estudo aqui apresentado tem como questão central buscar resposta à indagação: Qual a percepção dos educadores da escola pública com relação às avaliações em larga escala e suas contribuições para as práticas de ensino e aprendizagem? Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e descritiva, elaborada com dados de pesquisas realizadas por profissionais, colhidos junto aos docentes que atuam em escolas públicas, na condição de coordenadores pedagógicos em escolas públicas de cidades do Maciço de Baturité, estado do Ceará. Os resultados apontam que os docentes conhecem os

ISBN: 978-85-8126-090-7

instrumentais e a metodologia utilizada pela avaliação em larga escala, assim como garantem que a análise dos resultados contribui para o repensar das ações pedagógicas dos docentes, no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em larga escala. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to understand the perception of public educators on the effect of large-scale assessments in Brazil and its possible impacts on the learning processes of students in schools where they work. In addition to ownership of the Brazilian experience in educational assessment area on a large scale to describe it in considering their structural characteristics and meet the resulting aspects of the dynamics of their application in public schools. Thus, it is organized with an introduction; evaluation of the context in Brazilian education; types and characteristics of large-scale assessments; an analysis of data collected from respondents and closing remarks. Thus, the study presented here, is a central issue to seek answers to the question: What is the perception of the public school educators with respect to large-scale assessments and contributions to the teaching and learning practices? It is therefore a descriptive and qualitative. Made with survey data by professionals, which were collected from the teachers who work in public schools, provided educational coordinators in public schools in cities of the Massif de Baturité, State of Ceará. The results show that teachers know the instruments and the methodology used for assessing large-scale, as well as ensure that the analysis of the results contributes to the rethinking of educational activities for teachers to improve student learning.

Keywords: Assessment. Large-scale assessment. Teaching and learning.

1 Introdução

As Avaliações em Larga Escala (ALE), compreendem um conjunto de instrumentos que objetivam diagnosticar os diversos sistemas de ensino nas dimensões do rendimento escolar, concernente ao desempenho dos alunos, perfil das gestões e demais profissionais da educação, assim como coletar dados sobre a infraestrutura das escolas. Nessa perspectiva, apresentamos os vários tipos e modalidades de avaliação e as diversas esferas em que são aplicadas, em termos global, nacional, estadual e municipal.

Como educadores, desenvolvendo trabalhos de tutoria em cursos de especialização em gestão e coordenação pedagógica do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará (UFC), a temática avaliação tem estado presente sob forma de disciplinas, e, de modo específico, o tema das ALE, em aplicações nas escolas públicas municipais. Estes aspectos nos instigaram a identificar se as percepções que os professores – atores principais do fazer pedagógico – têm desta sistemática, como objeto de estudo para o rendimento de seus alunos. Assim, faz-se necessário investigar se nossos professores(as) conhecem essas avaliações e suas metodologias. Nesta linha, definiu-se como questão central de indagação o seguinte problema: Qual a percepção dos educadores da escola pública municipal com relação às avaliações em larga escala e suas contribuições para as práticas de ensino e aprendizagem?

A partir desses pressupostos definiu-se o objetivo geral: avaliar a percepção dos educadores sobre as avaliações em larga escala, com base na realidade da escola em que trabalham. Complementado pelos seguintes objetivos específicos: caracterizar as avaliações em larga escala aplicadas no âmbito das escolas públicas no Ceará; investigar, junto aos docentes, o nível de conheci-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mento das avaliações em larga escala e sua metodologia; identificar as possíveis contribuições das avaliações em larga escala para as práticas do ensinar e do aprender.

Para que fosse possível atingir os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário, aplicado junto ao grupo de professores das escolas onde os alunos do curso de Coordenação Pedagógica trabalham.

Na organização do trabalho, começamos fazendo uma breve contextualização sobre a história da avaliação na educação brasileira, contando com os aportes de autores como Luckesi (2008), Afonso (2005) e consulta a documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); para que fosse possível ter uma visão geral sobre os sistemas de avaliação utilizados no Brasil, organizamos um quadro, no qual sintetizamos os modelos atuais de avaliação em larga escala aplicadas à educação; conforme a coleta de dados realizada, apresentamos os resultados obtidos de acordo com as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa e, finalizando, estão as considerações a que foram possíveis chegar.

2 Contextualização da Avaliação na Educação Brasileira

Esta temática faz parte do cotidiano da educação, sobretudo a avaliação da aprendizagem, aquela que ocorre no interior da escola, mediada pelos professores. Segundo Luckesi (2008, p.174), "a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino aprendizagem, e responder a sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado." Nesse sentido, a avaliação, em todos os formatos, deve enfatizar um olhar com destaque nos

processos pedagógicos para mensurar seus resultados, sempre com o propósito de oferecer as melhores estratégias de ensino e atingir uma aprendizagem satisfatória e, assim, auferir índices satisfatórios que caracterizam a educação de qualidade. Afonso (2005) corrobora esse entendimento quando diz:

> A avaliação em educação deve ser uma preocupação constante de todos nós na realização das actividades pedagógicas porque é através dela que nos inteiramos da marcha positiva ou negativa do processo docente e educativo, o que permite tomar as devidas providências no sentido de desenvolver actividades de remediação e/ou de recuperação que ajudam no cumprimento integral dos objectivos programáticos (AFONSO, 2005, p.08).

O marco das ALE no Brasil dá-se com aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em sua primeira edição, no ano de 1990, como afirma Becker (2010):

> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional, para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. (BECKER, 2010, p. 03)

A Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 9º, Inciso V, dispõe, como incumbência da União, "coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação" (BRASIL, 1996). Contemplada também na Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/(CNE) Câmara de Educação Básica(CEB), datada de 13.07.2010, na qual são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando especifica a temática da avaliação de redes de educação básica:

> Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à es-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> cola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL, 2010).

Infere-se que os processos devem ocorrer de forma contínua, considerando suas especificidades e âmbitos de aplicação, sendo executados por órgãos externos às unidades escolares e contemplando os resultados da avaliação institucional; nisso, se insere a relevância de seus resultados que evidenciam para a sociedade, um diagnóstico dos serviços prestados. Segundo Castro (2010, p.277), "Em pouco mais de uma década foi construído no País, um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação. Esse sistema produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino". Verifica-se que foi a partir da organização da sistemática de avaliação que os sistemas de ensino puderam organizar sua proposta pedagógica, receber e gerenciar recursos para proporcionar à sociedade uma melhor educação.

3 Avaliações em Larga Escala no Brasil

Do ponto de vista teórico, foi elaborado o quadro I denominado *Demonstrativo das Avaliações em Larga Escala no Contexto Educacional Brasileiro*, a seguir, no qual são considerados, na sua estrutura, os aspectos destas avaliações, a saber: nomenclatura, objetivos, disciplinas contempladas, clientela alvo, esfera de aplicação (federal, estadual municipal) e periodicidade da efetivação das avaliações, com características de cada tipo.

Quadro 1 – demonstrativo das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro

DENOMINAÇÃO	OBJETIVOS	DISCIPLINA	PÚBLICO ALVO	ESFERA DA APLICAÇÃO	PERIODICIDADE E CARACTERÍSTICAS
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Criado em 2004)	Avaliar todos os aspectos do ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.	-	Instituições superiores, cursos e desempenho dos estudantes.	Federal (Nacional)	Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)
ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho	Avaliar cursos superiores, mediante o desempenho dos estudantes graduados.	O MEC define as áreas propostas pela Comissão de Avaliação da Educação Superior (CONAES)	Estudantes de Instituições de Ensino Superior	Federal (Nacional)	Anual – Início em 2004. Avalia os cursos e o desempenho dos alunos; o índice geral; analisa a qualidade dos cursos. Integra o SINAE.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (Criado em 1998)	Possibilitar uma referência para autoavaliação; Aferir o desenvolvimento das competências e habilidades para o pleno exercício da cidadania.	Todas as disciplinas, de forma interdisciplinar e contextualizada. (Redação + prova objetiva)	Alunos oriundos do Ensino Médio	Federal (MEC)	Anual – Início em 1998. Tem caráter certificador, individual e voluntário; Mecanismo de acesso ao ensino superior.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 1 – demonstrativo das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Criado em 1990)	Avaliar a educação básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade; universalizar o acesso à escola; reformular e monitorar as políticas públicas voltadas para a educação básica.	Língua Portuguesa/ Matemática	Alunos do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Federal (Estados e Municípios)	Bianual – A partir de 1995. A partir de 2006, sua metodologia passou a ser utilizada para a realização da **Prova Brasil; Composto: ANA, ANRESC e ANEB**
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização matemática e a estrutura das redes públicas. (Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP para avaliar o nível alcançado ao final do ciclo).	Língua Portuguesa / Matemática	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Coordenada pelo **INEP**	Anual; Censitária – Incorporada ao **SAEB** em 2013; Avaliação inserida no **PNAIC**

Quadro 1 – demonstrativo das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil)	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Diagnosticar o nível de alfabetização	Língua Portuguesa / Matemática	Alunos de 4º / 5º e 8º/ 9º anos do EF	Elaborado pelo. **MEC/ INEP** (Escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal)	Bianual; Censitária; Fornece as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil. Faz parte do **SAEB.**
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica	Avaliar a qualidade e equidade da educação brasileira	Língua Portuguesa /Matemática	Alunos de 4º /5º e 8º/9º anos do EF e 3º ano do Ensino Médio	Nacional, para alunos das redes pública e privada.	Bianual; de caráter amostral. Faz parte do **SAEB;** oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.
PROVINHA PAIC/ PNAIC (Em 2008 1ª edição)	Diagnosticar nível de alfabetização.	Língua Portuguesa (habilidades de leitura), Matemática.	Alunos do 2º ano do EF	Nacional	Anual; de caráter censitária; Adesão voluntária; Realizada no início e final do ano letivo.
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Desde 1992)	Avalia o desempenho acadêmico competências e habilidades	Língua Portuguesa (2º/5º/9ºanos) / Matemática (5º/9º anos)	Alunos do 2º, 5º e 9º anos do EF. Ensino Médio (1º. 2º e 3º).	Estadual Estado do Ceará (Municípios)	Anual; de caráter censitário para 2º ano (SPAECE/ Alfa); Amostral para 9º ano (10%)

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 1 – demonstrativo das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos	Avaliação internacional padronizada, aplicada a alunos de 15 anos no ensino regular (7º ano em diante). Abrange os domínios **de Leitura, Matemática e Ciências,** não somente relativos ao currículo, mas também relativos a conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta. As avaliações são realizadas **a cada três anos** e o Brasil participa desde sua primeira edição, em 2000.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Criado em 2007 pelo **INEP –** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.	O **IDEB** é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho. Na **Prova Brasil** (para municípios) e **SAEB** para unidades da federação – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4º e 8º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) – fonte Censo Escolar; Um indicador sintético que permite definir metas e acompanhar a qualidade do ensino básico – adicionando dois conceitos da qualidade da educação: o desempenho dos alunos em avaliações (prova Brasil/**SAEB**) e fluxo escolar(dados sobre aprovação escolar no CENSO).

Fonte: Elaborado pelos autores

A elaboração do quadro demonstrativo foi de fundamental importância para uma melhor compreensão dos tipos de avaliação em larga escala existentes no Brasil, além de servir de suporte para podermos nos apropriar e refletir sobre os dados a serem obtidos na pesquisa. Nessa perspectiva, o SAEB surge como marco inicial das políticas públicas de avaliação educacional e possibilitou à sociedade uma melhor compreensão dos resultados sobre o ensino e aprendizagem, como afirma Becker (2010, p. 03):

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional,

para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. [...] A avaliação, que era uma diretriz governamental, tornou-se clara atribuição do Ministério da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O SAEB tornou possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionou aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.

Para Pontes (2014, p.05), avaliação do SAEB "procura também averiguar as condições em que o ensino é oferecido e em que a aprendizagem ocorre".

Além das avaliações nacionais e estaduais apresentadas no quadro demonstrativo, optou-se por incluir o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), como referencial de maior abrangência, que se constitui, inclusive, como parâmetro de avaliação educacional nos diversos países, de acordo com Becker (2010, p. 08-09):

> Além dos estudos citados deve ser ressaltada a participação do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), coordenado pela OCDE, o PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do •término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade (INEP, 2001). As disciplinas avaliadas seriam leitura, matemática e ciências, respectivamente.

É importante destacar, no quadro 1, a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois sendo um indicador de qualidade da educação, na sua construção con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sidera dados da Prova Brasil e do SAEB nas respectivas esferas de aplicação. Neste aspecto, a Prova Brasil com seus resultados são significantes para a determinação do IDEB e do repensar das ações na escola por meio do compromisso de toda a gestão pública, conforme nos esclarece o documento do CENPEC (2007, p. 56):

> Embora os resultados da Prova Brasil estejam diretamente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido no interior de cada escola, a busca da melhoria desses resultados não é tarefa que compete apenas às equipes escolares. O compromisso do poder público e da sociedade precisa conjugar insumos materiais, humanos e pedagógicos, resultando na construção de novos conhecimentos, atitudes e valores que reconheçam os alunos como sujeitos ativos no processo de aprender.

Esse mesmo entendimento é evidenciado também por Castro (2009, p.281), quando diz:

> O aspecto mais relevante da Prova Brasil é oferecer a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do SAEB. Os resultados são comparáveis e permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, seu estado, ou em relação ao País.

Castro (2009), ao fazer referência ao sistema de avaliação nacional, estabelece a relação entre os resultados destas avaliações e a apropriação destes dados pelos sistemas de ensino e conseguinte as escolas e seus atores.

Em suma, um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. […] Mas, se é verdade que o Brasil avançou na montagem

e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que só agora as redes de ensino começam a aprender a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o quê o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores. (CASTRO, 2009, p.276)

Corroborando com o autor, cabe-nos lembrar que as escolas, os professores e os alunos não foram preparados para a prática e uso de avaliações externas e/ou em larga escala, o que pudemos observar, ao longo dos anos, foi ver inúmeros professores sem ter tido nenhuma formação para realizar, aplicar, analisar as avaliações e seus resultados, mas fazendo uso dela em suas práticas diárias.

3 Resultados das Entrevistas e percepções dos atores pedagógicos

Para se obter dados que possibilitem uma análise mais próxima da realidade vivenciada por esses profissionais, e que demonstrem suas percepções e as contribuições acerca destes instrumentos avaliativos, foi elaborado um questionário, composto por cinco perguntas objetivas/subjetivas que buscaram responder aos objetivos propostos na pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada a partir de uma amostra selecionada das tarefas dos cursistas que, neste caso, são os sujeitos da pesquisa, que colheram, mediante aplicação de questionário[1] semiestruturado, aplicado ao grupo de professores das

[1] O professor conteudista da disciplina de Avaliação Escolar, do curso de Coordenação Pedagógica, elaborou a tarefa de pesquisa com perguntas pré-definidas, como uma atividade de campo do cursista a ser realizada na escola de trabalho, junto aos professores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

escolas onde trabalham. Cada cursista trabalhou na escola com 10 (dez) professores(as) da escola (identificados como P1… P10) em que o cursista atuou, com o objetivo de coletar suas opiniões sobre as ALE realizadas no Brasil e aplicadas às suas realidades. Além dos professores da escola, escolhemos trabalhar com os resultados das tarefas da disciplina de Avaliação, realizadas por 10 alunos do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Instituto UFC Virtual, matriculados na turma de 2013/2014, os quais estão identificados como C1…C10.

De acordo com a metodologia escolhida para subsidiar o presente trabalho, a seguir, apresentamos os resultados das entrevistas/devolutivas realizadas com os sujeitos objeto de nosso estudo, a qual optou-se por apresentá-las em blocos para melhor compreensão e análise dos dados.

3.1 Na dimensão do conhecimento das avaliações em larga escala pelos professores

Nesta dimensão, a grande maioria dos entrevistados afirmou conhecer as ALE, inclusive citando alguns destas, principalmente os docentes lotados nas séries iniciais, em razão de serem mais habituados com este tipo de avaliação realizada na escola pública municipal. Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por identificá-los pela letra C(cursista – entrevistador) e P (professor – entrevistado), seguido de um número. Todos os professores entrevistados por C5 responderam que conheciam as ALE e citaram o SAEB (ANEB, ANRESC e ANA), no âmbito nacional e o SPAECE, no Estado do Ceará, o ENADE que é o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes, realizada no Ensino Superior e o ENEM. Responderam também que a avaliação em larga escala é chamada também de

avaliação externa. Os entrevistados por C7, em se tratando da definição de avaliação em larga escala, foram unânimes em afirmar seu conhecimento, mas ao destacar as que conhecem, pudemos constatar que aqueles professores das séries iniciais são os mais habituados com esse tipo de avaliação. As duas que atingiram cem por cento das respostas foram SPAECE e PROVA BRASIL; e para o grupo do C8, são as avaliações externas, realizadas de forma padronizada e que buscam avaliar o nível de conhecimento do aluno e os fatores intra e extraescolares. Conheço o SAEB e o SPAECE.

Evidencia-se um ponto em comum apresentado nas entrevistas realizadas pelos cursistas junto aos professores investigados: o conhecimento de algum dos tipos de avaliações por parte destes profissionais. O SAEB e o SPAECE são as avaliações que eles mais conhecem, por fazerem parte das avaliações aplicadas nessa etapa da educação em que atuam. O SINAES não foi mencionado por desconhecimento de sua organização e aplicabilidade na Educação Superior, pois todos os entrevistados são lotados na Educação Básica. Em relação ao ENADE e ao ENEM, percebemos que eles conhecem porque já estudaram/leram sobre esses tipos de avaliação, mas elas não fazem parte do cotidiano de suas práticas.

3.2 Conhecimentos dos professores, sobre a metodologia utilizada nas avaliações em larga escala e como conseguiam descrevê-la

As respostas diferenciaram-se no tocante às características dos tipos de questões que compõem as ALE: os professores do grupo do C1 apontaram que as características das questões elaboradas de acordo com as competências e habilidades variam de

ISBN: 978-85-8126-090-7

acordo com os níveis de escolaridade para cada etapa do ensino fundamental (2º, 5º e 9º ano) e Ensino médio; para C6, o grupo respondeu dizendo que as avaliações são organizadas e aplicadas por pessoas externas à escola, que participam de um processo de seleção para aplicador, sendo selecionados aqueles que atenderem ao perfil estipulado no edital de seleção; o grupo também explicou que as avaliações de larga escala são exames padronizados. aplicados no ensino fundamental I (2º, 3º e 5º anos), no final do ensino fundamental II (9º ano) e no 3º ano do ensino médio, nas áreas de língua portuguesa e matemática. Essas avaliações têm como objetivo fornecer diagnósticos e subsídios para implementação de políticas educacionais; o grupo ressalta que esse tipo de avaliação, segundo os professores entrevistados, possui dois aspectos importantes na sua metodologia: o qualitativo e o quantitativo.

O cursista C5 observa que a correção, neste processo, ocorre de acordo com o TRI (Teoria de Resposta ao Item), que admite a análise individual de cada acerto e erro, evitando o acerto aleatório do aluno e permitindo o acompanhamento do crescimento da escola e dos sistemas durante o período avaliado. Quanto aos instrumentos utilizados nas avaliações, respondeu que estes são padronizados em testes e questionários.

Também se registra, nos depoimentos dos pesquisados por C7, C8 e C9, que a organização destas avaliações é efetivada numa perspectiva cognitiva, sendo construída de forma padronizada, baseada em habilidades e competências, compreendendo testes de proficiência, e que o avaliado usará do raciocínio lógico para resolver a prova, uma metodologia que requer instrumentos que possibilitem a comparabilidade e confiabilidade dos resultados. Neste aspecto da metodologia, também se confirma um considerável conhecimento por parte dos profissionais.

3.3 Na dimensão das avaliações em larga escala e contribuições que trazem para o trabalho dos docentes em sala de aula

Nesta dimensão, em que se investigou se as ALE contribuem para a ação dos docentes em seu espaço da sala de aula, os entrevistados afirmaram, de forma positiva, que ensejam revisão do Projeto Político Pedagógico – PPP, numa ação dos docentes em definir metas e objetivos de aprendizagem. C4 destaca a possibilidade da escola, mediante análise dos resultados, realizar intervenções com a finalidade de elevar o desempenho dos alunos; corroboram os entrevistados de C3 e C6, ao afirmarem que as ALE podem trazer contribuições para o seu trabalho em sala de aula, quando se tem os resultados dessas provas e percebe-se os aspectos em que os alunos devem melhorar, com novas estratégias para suprir as suas deficiências.

Os entrevistados do C7 foram unânimes em afirmar que, através dos resultados, podem ver em que nível os alunos se encontram e quais habilidades precisam ser desenvolvidas. Para C9, os entrevistados P3 e P5 enfatizam o aspecto diagnóstico das ALE, ao mensurar os níveis de aprendizagem da turma e procurar estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Por isso, elas devem servir como norte para o trabalho do professor. Conhecendo as competências e habilidades exigidas, o professor inicia o ano letivo com um instrumento significativo para o planejamento de suas aulas.

Procurando contribuir com as respostas dos professores, buscamos no documento publicado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2007)[2] essa recomendação:

[2] CENPEC – Prova Brasil na Escola – Material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de Escolas de Ensino Fundamental – Publicação do Cenpec, em parceria com a Fundação Tide Setúbal.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Os profissionais do ensino, ao se apropriarem das informações que as avaliações externas oferecem, têm a chance de articular seus resultados com os das avaliações por eles produzidas. A aposta é que essa articulação reoriente intervenções pedagógicas em busca da melhoria da aprendizagem de nossas crianças, adolescentes e jovens. (CENPEC, 2007, p.10)

Diante do exposto, as respostas evidenciam um ponto em comum apresentado pelos professores investigados, no sentido de que são fundamentais para sua ação de planejar e avaliar, a apropriação destes resultados, orientando a ação pedagógica a partir de dados concretos e identificados nos resultados apresentados pelos alunos.

3.4 Na dimensão dos resultados das avaliações em larga escala e a relação com os processos de aprendizagem dos alunos

No que diz respeito aos resultados obtidos com aplicação das ALE, e à aprendizagem dos discentes, os professores pesquisados fazem os seguintes relatos: para C1, todos os professores, independente da área de atuação, concordam que os resultados das avaliações em larga escala, embora não tendo o objetivo de avaliação do sujeito, ajudam no crescimento individual do aluno quando são trabalhados em sala de aula, nas diversas disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, planejando as aulas pautadas no desenvolvimento das habilidades e competências, nas quais os alunos apresentam déficit de aprendizagem. O C5 enfatizou que, se o aluno é preparado com antecedência para essas avaliações, conhecendo sua estrutura, modelo, e sabendo os objetivos de sua aplicação, isso pode levá-lo a um melhor desempenho em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesta mesma linha, C6 diz que as avaliações

podem ajudar os alunos, pois quando os resultados são expostos para os professores, pais e alunos, as dificuldades de cada aluno podem ser trabalhadas e superadas.

O relato do cursista C8 traz um "Não", do P1: "Quando são elaboradas as questões, são utilizados conteúdos para a idade escolar em questão, e não para o nível em que se encontram." Em contrapartida, a P3, diz:

> Sim, pois o aluno poderá estabelecer metas que ultrapassem as avaliações internas. Por outro lado, para muitos alunos, as avaliações externas são frustrantes, pois o método de avaliação externa difere do método escolar. Pode ser considerado um fator que reflete negativamente no desempenho dos alunos.

Com relação aos dados trazidos pelos docentes, foi possível destacar alguns pontos convergentes, tais como: contribuição no crescimento dos alunos, com aprimoramento do seu aprendizado, no encaminhamento de possíveis intervenções e o estabelecimento de metas por aluno, além das avaliações internas. Converge, também com o CENPEC (2007, p.12): "Os resultados da Prova Brasil devem ser analisados pelas escolas em função das Metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos".

Como já dito, as avaliações individuais aplicadas pelos professores são de fundamental importância para o acompanhamento constante da aprendizagem dos alunos. A busca, portanto, é a da complementaridade entre a avaliação individual, garantindo a todo aluno o direito à informação sobre sua aprendizagem, e a Prova Brasil, garantindo à sociedade o direito a informações sobre a aprendizagem do coletivo dos alunos. (CENPEC, 2007, p.12)

Percebe-se a forte vinculação entre as avaliações internas, realizadas no âmbito das escolas, e a externas, aplicadas por órgãos governamentais, que objetivam avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos de forma individual e no coletivo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Considerações Finais

Com base nos dados que foram analisados, evidencia-se que as ALE são do conhecimento dos professores das redes públicas municipais, para os que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de forma mais consistente, considerando a frequência com que os instrumentais avaliativos são aplicados; assim como a percepção sobre as metodologias de construção das avaliações, embora com algumas respostas diferentes, mas que sinalizam, de forma positiva, principalmente a Prova Brasil.

No que diz respeito às contribuições para a prática dos docentes, ficou explícito que quase todos são unânimes em reconhecer a importância das avaliações. O teórico Luckesi (2008), ao abordar sobre a prática da avaliação da aprendizagem, defende que, em seu sentido pleno, esta prática só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do aluno. Neste ponto, considera-se o grande diferencial da efetivação das ALE, na medida em que contribui para o crescimento dos processos avaliativos das escolas, buscando a melhoria da qualidade do rendimento dos discentes, mediante os resultados obtidos nas avaliações externas e internas, sendo que esta seja repensada a partir dos dados daquela e, por conseguinte, seja fator determinante para o compromisso maior de oferecer melhorias no processo educativo.

Perceber a dinâmica destas avaliações externas, que tem se incorporado à rotina dos educadores das escolas públicas, como forma de referencial no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, acredita-se ser um fator positivo no seu fazer pedagógico, no que concerne a repensar suas práticas, e a escola, em sua proposta pedagógica, principalmente na ação de planejar e de avaliar, na perspectiva de evidenciar a nobre missão de buscar o crescimento dos alunos com as intervenções a serem aplicadas;

enquanto aquela, como norteadora na consecução dos objetivos a serem alcançados. Se analisarmos os resultados de um indicador, perceberemos sua interligação com os demais, em função de possibilitar à escola e seus profissionais, com estes dados, planejar resultados e implementar ações que favoreçam o direito de aprender aos educandos.

Neste aspecto, é importante que os gestores municipais das secretarias e das escolas, em conjunto com os professores, utilizem os resultados das avaliações como ferramenta de planejamento das ações das escolas. Ademais, é necessário que os sistemas de ensino públicos, em parceria com a gestão das escolas e professores, se apropriem destes resultados, e das propostas destas avaliações, objetivando a melhoria da qualidade dos processos de ensino, mediante um repensar das práticas avaliativas e da aprendizagem dos alunos, razão maior da existência das redes públicas de ensino.

No momento, são estas as nossas considerações em contribuição a esta relevante temática que se insere no pressuposto de crescimento humano: do permanente "vir a ser". Assim, finalizamos, ressaltando duas ações na perspectiva de enfatizar as mudanças necessárias: analisar as experiências exitosas, sempre numa atitude de abertura ao novo; e incorporar essas experiências no cotidiano e no próprio PPP da escola, após aprovadas pelo coletivo da unidade de ensino.

Referências

AFONSO, Manuel; AGOSTINHO, Simão. Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar. 2005. Disponível em:<http://www.inide.angoladigital.net/pdf/ensino_primario/metodologia%20de%20avalia%E7%E3o%20no%20contexto.pdf> Acesso em: 19 nov. 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BECKER, Fernanda da Rosa. *Avaliação educacional em larga escala*: a experiência brasileira, 2010. Disponível em: < http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf> Acesso em: 06 set, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Brasília, 2010.

_____. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília,1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm.> Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Constituição Federal. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>Acesso em: 13 nov. 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Revista ENSAIO:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, n.40, vol.11, jul./set. 2003) / *Meta:* Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./ dez. 2009. Disponível em: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/51/30> Acesso em: 10 nov. 2014.

CENPEC. *A Prova Brasil na escola*. Publicação do Cenpec em parceria com a Fundação Tide Setúbal. A Prova Brasil na escola: material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de ensino fundamental. São Paulo, 2007. Disponível em:<file:///K:/COORDENA%C3%87%C3%83O%20UFC%202013/CD_Rom/arquivos/salas/sala_6/arquivos/prova-brasil-na-escola.pdf > Acesso em: 13 nov. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. *Avaliação Educacional em Grande Escala*: A experiência Brasileira. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/imagens/01/7_ARTIGO_FAJARDO.pdf> Acesso em: 24 out. 2014.

AS METAS DO IDEB NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE CÁLCULO

PONTES, Luís Antônio Fajardo Pontes
Doutor, UFJF. Analista de dados/CAEd. E-mail: luis@caed.ufjf.br

SOARES, Tufi Machado
Doutor, PUC-RJ. Professor/UFJF. E-mail: tufi@caed.ufjf.br

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo propor uma nova metodologia de cálculo das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb. A principal justificativa para isso é a constatação de que as metas do Ideb, como são oficialmente calculadas, levam em conta somente os dados de fluxo e desempenho conforme aferidos em um único ano (2005), segundo os dados do Censo Escolar e da Prova Brasil. Além disso, tampouco se considera, explicitamente, nesse cálculo oficial, o índice socioeconômico médio das escolas, algo que, não obstante, costuma encontrar-se fortemente associado ao desempenho escolar. Além disso, é sobejamente conhecido que os resultados escolares, quando vistos ao longo de uma série histórica, costumam apresentar, a cada ano, consideráveis flutuações em relação a uma possível tendência de evolução, fazendo com que, ocasionalmente, os valores reais obtidos afastam-se consideravelmente dos valores previstos por uma tendência de crescimento. Dessa forma, o presente artigo analisa um banco com dados provenientes do Censo Escolar, da Prova Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), para, então, ajustar-lhe um modelo longitudinal linear hierárquico que tem a escola como nível de interesse. A partir daí, o método calcula as metas do Ideb de um modo semelhante, porém, não exatamente igual à forma oficialmente utilizada, de tal modo que também leva em conta, explicitamente, o índice socioeconômico médio das escolas e além da totalidade do histórico de seus respectivos resultados de fluxo e desempenho.

Palavras-chave: Metas do IDEB. Modelos longitudinais lineares hierárquicos aplicados à educação. Resultados escolares do SIMAVE/Prova Brasil.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to propose a new methodology of calculus of the targets of the Index of Development of Basic Education (*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*), the Ideb. The main reason for that is the observation that Ideb targets, as they have been officially calculated, take into account only data of approval and student performance as gauged in just a single year (2005) extracted from data of the Brazilian School Census and the *Prova Brasil*. Besides that, the official target calculation also fails to explicitly include the mean school socioeconomic status (SES), which nonetheless is strongly correlated with school performance. School results, when analyzed in a historic series, also tend to present considerable yearly fluctuations in relation to a possible trend model, in a way that its real values may considerably shift from their respective values as predicted by a growth model. So the paper analyzes a data bank from *Prova Brasil* and the Minas Gerais Evaluation System of Basic Education (*Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica*), SIMAVE, in order to adjust to it a longitudinal linear hierarchical model which has the school as the unit of interest. It is then possible to obtain a model that calculates the Ideb targets in a way that is similar, though not exactly the same as the one officially used, and that also takes explicitly into account the school SES, as well as the totality of its respective approval rates and performance results.

Keywords: IDEB targets. Longitudinal hierarchical models applied to education. SIMAVE/Prova Brasil school results.

1 Possíveis obstáculos à adequada determinação das metas do Ideb

Segundo Pontes e Soares (2015), um problema consideravelmente sério na determinação das metas do Ideb reside no fato de que, no seu respectivo cálculo, foram levados em conta somente valores pontuais – referentes, especificamente, ao ano de 2005 – tanto do rendimento *P* das escolas (associado às suas respectivas taxas de aprovação), como de seu desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil daquele ano (INEP, 2010).

Dessa forma, as metas traçadas correram o risco de, em não poucos casos, terem tido seu cálculo baseado em valores potencialmente anômalos para suas respectivas escolas. E, devido a esse efeito, poderia haver – e, de fato, há – casos de metas escolares apontando para um desempenho bastante diferente (para mais ou para menos) em relação ao que se esperaria dessas mesmas escolas, caso tivesse como observar a evolução de seus indicadores ao longo de uma série temporal mais longa, preferencialmente que envolvesse medidas anteriores e posteriores a 2005.

Outro ponto de interesse reside no fato de que, na determinação oficial, ou convencional, das metas do Ideb, em nenhum momento se considera diretamente a possível influência do índice socioeconômico médio dos alunos matriculados na escola. Ora, a literatura sobre eficácia educacional, de modo regular e sistemático, aponta para uma significativa associação existente entre desempenho escolar e índice socioeconômico, tanto em contextos brasileiros como internacionais (SOARES, 2013).

Assim sendo, o objetivo central deste estudo é a proposição de uma nova metodologia de determinação das metas do Ideb que leve em conta os problemas acima levantados. Para tal, considera-se um banco de dados com uma série histórica conjun-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tamente formada pelos resultados das escolas públicas de Minas Gerais, obtidos tanto na Prova Brasil quanto no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica, o SIMAVE, especificamente, neste caso, para a 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental (EF). Quanto ao SIMAVE, consideram-se todas as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática realizadas por esse sistema de avaliação, desde o ano de 2000 até 2013. No que diz respeito à Prova Brasil, os resultados também abrangem todos os dados disponíveis até a realização deste estudo, ou seja, consistem dos resultados bianuais obtidos entre os anos de 2005 e 2013. Cabe também observar que, nessas duas diferentes disciplinas, os resultados tanto do SIMAVE quanto da Prova Brasil encontram-se expressos nas mesmas escalas e respectivas de proficiência.

Em relação à metodologia ora proposta, pode-se, especificamente, elencar uma série de vantagens, a saber:

1) Para um grande número de escolas, a nova metodologia inibe a produção de metas inadequadas de desempenho, que parecem ocorrer em duas situações extremas. De um lado, há casos de metas excessivamente elevadas para algumas escolas, o que dificulta inadequadamente, ou mesmo impossibilita, o seu respectivo cumprimento. De outro lado, há também casos de metas excessivamente baixas, que produzem um efeito contrário, qual seja, fazem com que o seu cumprimento seja inadequadamente fácil, fato que se traduz na possibilidade de haver escolas sendo consideradas como bem-sucedidas, ao mesmo tempo em que seu progresso, conforme vem percebido através de uma série histórica mais estendida, não tem sido tão grande quanto esse sucesso parece indicar.

2) O uso desta nova metodologia faz com que, para fins de determinação das metas federais do Ideb, haja um aproveitamento de uma enorme quantidade de dados provenientes das avaliações estaduais, como é o caso, no presente exemplo de Minas Gerais, do SIMAVE. Dessa forma, além de servirem para seus propósitos diretos e específicos – como fornecer um diagnóstico via de regra anual e censitário da situação da educação num determinado estado, e também de produzir subsídios para as políticas educacionais estaduais com base nessas avaliações, testes como o SIMAVE são também aqui considerados para aumentar a fidedignidade das metas traçadas pelo Ideb para cada escola da unidade federativa em questão.
3) A nova metodologia propõe um sistema "dinâmico" de determinação das metas, que se opõe ao sistema "estático" oficial e presentemente adotado. Dessa forma, a escola, a cada edição da Prova Brasil, depara-se com metas que estão mais condizentes, não apenas com o propósito final, de que todas atinjam um Ideb adequado a médio ou longo prazo, mas que também estejam ajustadas de acordo com as tendências mais recentes que se vêm observando dentro dessas mesmas escolas, tanto no que diz respeito ao fluxo como também ao desempenho do alunado.
4) Outra significativa vantagem desta metodologia é que as metas assim recalculadas também passam a incorporar diretamente o índice socioeconômico médio das respectivas escolas. Dessa forma, por exemplo, quando uma escola atende a alunos de origem socioeconômica mais privilegiada, ela vem a ter, segundo esse novo

ISBN: 978-85-8126-090-7

cálculo, metas maiores do que dela se esperaria no caso real, que não cria distinções entre escolas mais "ricas" e mais "pobres". Inversamente, para as escolas que atendem alunos socioeconomicamente menos favorecidos, as metas de desempenho são ajustadas para valores menores do que os oficiais.

2 O cálculo das metas ajustadas do Ideb

Para fins do modelo apresentado no presente estudo, serão mostradas ambas as formas de cálculo das metas aqui consideradas, ou seja, a real e a recalculada, segundo a nova metodologia proposta.

A meta real do Ideb é dada pela fórmula (INEP, 2012):

$$ideb_{it} = 10/(1 + \exp(-(\ln(ideb_{i0}/(10 - ideb_{i0})) + y_i . t)))$$

onde:

$ideb_{it}$: meta do Ideb da escola i para um período t

t: período ou tempo decorrido, em anos, desde o início da série em 2005

$ideb_{i0}$: valor real inicial (em 2005) do Ideb da escola i

y_i: coeficiente de crescimento temporal das metas da escola i

A partir dessas considerações, a forma alternativa de cálculo das metas do Ideb passa a ser dada pela seguinte equação:

$$ideb_{it}^{\star} = 10/(1 + \exp(-(\ln(ideb_{i0}^{\star}/(10 - ideb_{i0}^{\star})) + y_i^{\star} . t)))$$

onde:

$ideb_{it}^{\star}$: meta recalculada do Ideb da escola i para um período t

t: período ou tempo decorrido, em anos, como antes

$ideb_{i0}^{\star}$: valor estimado inicial (em 2005) do Ideb da escola i, recalculado periodicamente

$y_i^{\star}$:coeficiente de crescimento temporal das metas da escola i, recalculado periodicamente

Como se observa, a nova metodologia, a princípio, conserva intacta a forma para o cálculo das metas. Contudo, ocorrem agora duas mudanças substanciais, a saber: para uma dada unidade educacional – no presente caso, uma escola pública mineira –, o valor $ideb_{i0}$ antes, representava o seu respectivo Ideb no ano de 2005, calculado tanto com base nos seus respectivos resultados médios de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil de 2005, como também nos valores dos indicadores de rendimento P tanto para a série ou ano escolar em questão – no presente caso, o 9º ano EF – como também para os anos imediatamente anteriores do mesmo ciclo de escolarização – como, para este caso, os valores de P também para os anos 6, 7 e 8 do Ensino Fundamental, no mesmo ano-base de 2005.

Entretanto, com a nova metodologia proposta, o Ideb "inicial" $ideb_{i0}^{\star}$ passa a ter um novo significado, bastante distinto do anterior. Embora ele continue se referindo a um valor do Ideb para 2005, agora não se trata mais de um resultado real e observado para este índice, porém de um valor estimado e recalculado de dois em dois anos, e que leva em conta uma série de alterações, ou, melhor dizendo, de atualizações. Estas últimas, por sua vez, são produzidas substituindo os valores reais de rendimento e desempenho em 2005 acima referidos, pelos que se discutem a seguir.

A partir de 2007 – ano para o qual se começaram a traçar as metas do Ideb – a "média" de Matemática $MAT_{i\,2005}$ da escola i, em 2005, utilizada para se calcular a meta para 2007, não é mais simplesmente o resultado obtido por essa escola na Prova Brasil, em 2005, nessa mesma disciplina. Ao invés disso, no caso das escolas públicas mineiras, tal valor agora passa a ser estimado por uma regressão linear hierárquica longitudinal que tem a escola como unidade de medida e que, para fins de cálculo da meta para

ISBN: 978-85-8126-090-7

2007, incorpora toda a série histórica disponível para a escola *i* até o ano de 2005, quando essa mesma meta foi traçada. Na prática, isso significa que cada uma das escolas mineiras assim consideradas, teve estimado um valor para sua média de matemática, em 2005, com base numa regressão sobre os resultados do SIMAVE de 2000 e 2003, e também com base nos resultados da Prova Brasil de 2005, que perfazem a totalidade dos testes aplicados à escola por esses dois sistemas de avaliação até aquele momento (2005).

O modelo adotado é de dois níveis, sendo que o primeiro deles fornece a evolução temporal da média de cada escola, e o segundo nível modela os parâmetros de regressão – tanto o coeficiente linear quanto o angular – que aparecem no primeiro nível (BRYK, 2012; O´CONNELL, 2008). Dessa forma, no segundo nível, ocorrem dois efeitos notáveis. O primeiro deles é que os coeficientes linear e angular passam a ter um componente aleatório, exatamente para permitir que as escolas possuam, neste modelo, diferentes médias iniciais de matemática e também diferentes taxas de sua respectiva evolução temporal. O segundo efeito é que ambos os parâmetros, nesse segundo nível, passam a ser modelados pelo índice socioeconômico médio da escola (ISE), calculado com base nos questionários socioeconômicos dos alunos, e que abrangem questões envolvendo o nível de renda, posses e escolaridade de seus respectivos pais. Com isso, é possível "deduzir" a contribuição do índice socioeconômico do alunado, tanto em termos da média inicial de matemática da escola, como também em termos de sua respectiva taxa de crescimento. Numa linguagem matemática, este modelo se escreve como:

Nível 1:

$$MAT_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} \cdot a_{ti} + \varepsilon_{ti}$$

onde:

MAT_{ti}: nota de matemática da escola i no tempo t

π_{0i} : média de matemática da escola i no tempo inicial

π_{1i} : taxa de crescimento anual da média de matemática da escola i

a_{ti}: instante t de testagem em matemática da escola i

ε_{ti}: erro aleatório da média de matemática da escola i no tempo t

Nível 2:

$\pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01} . (ISE)_i + r_{0i}$

$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11} . (ISE)_i + r_{1i}$ onde, no lado direito da penúltima equação:

β_{00}: média populacional de matemática no tempo inicial

β_{01}: parâmetro populacional de associação da média de matemática com o índice socioeconômico médio das escolas

ISE_i: índice socioeconômico médio da escola i

r_{0i}: erro aleatório da média de matemática da escola i no tempo inicial

E, no lado direito da última equação, também há:

β_{10}: média populacional das taxas anuais de crescimento das médias de matemática das escolas

β_{11}: parâmetro populacional de associação da taxa de crescimento da média de matemática com o índice socioeconômico médio das escolas

r_{1i}: erro aleatório da taxa de crescimento da média de matemática da escola i

Na equação do nível 1, a variável temporal t mede a quantidade de anos decorridos desde a primeira avaliação de Matemática utilizada para este cálculo, e que, no caso específico aqui

ISBN: 978-85-8126-090-7

considerado, corresponde à edição do SIMAVE de 2000. Dessa forma, é possível estimar o valor previsto para a média de matemática da escola para qualquer instante *t*, com base em todas as avaliações da escola desde 2000 até o ano mais atualizado da série temporal, independentemente de se tratar do SIMAVE ou da Prova Brasil, visto que ambas essas avaliações, conforme já se observou, encontram-se na mesma escala de proficiência.

Um ponto que merece um destaque particular nessa questão é a determinação da média estimada de Matemática para a escola, em 2005. Isto porque, como já se disse, esse resultado contribuiu diretamente para a determinação das metas da escola de 2007 em diante. Por sua vez, essa média escolar prevista de Matemática para 2005, com base nos resultados da regressão até 2005 – que aqui chamaremos de $(MAT_{2005j})_t'$ – difere-se da média de Matemática na Prova Brasil de 2005 – $(MAT_{2005j})_{PB}$ – segundo a equação:

$$(MAT_{2005j})_t' = (MAT_{2005j})_{PB} + \delta$$

De modo paralelo e análogo ao cálculo desse valor previsto de Matemática, é igualmente possível estimar a média da mesma escola em Língua Portuguesa. E, para tal, no presente caso, seriam utilizados, neste cálculo, os dados do SIMAVE de 2000 e de 2002, bem como os da Prova Brasil de 2005.

No caso da regressão para o parâmetro de rendimento *P* das escolas, ela foi realizada com base nos dados coletados pelo Censo Educacional e referentes à mensuração bianual do Ideb das escolas entre os anos de 2005 e 2011.

O modelo adotado para o cálculo dos valores estimados de *P* é análogo ao utilizado para as estimativas das médias de Matemática e Língua Portuguesa. Ou seja, consiste de uma modelagem linear hierárquica e longitudinal de dois níveis, controlada

pelo índice socioeconômico médio e ponderada pelo tamanho das escolas, segundo as equações:

Nível 1:

$$P_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} . a_{ti} + \varepsilon_{ti}$$

onde:

P_{ti}: indicador de rendimento P da escola i no tempo t

π_{0i}: valor estimado do indicador P da escola i no tempo inicial

π_{1i}: taxa de crescimento anual do indicador P da escola i

a_{ti}: instante t do cálculo de P da escola i

ε_{ti}: erro aleatório do valor de P da escola i no tempo t

Nível 2:

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01} . (ISE)_i + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11} . (ISE)_i + r_{1i}$$

onde, no lado direito da penúltima equação:

β_{00}: média populacional do indicador P no tempo inicial

β_{01}: parâmetro populacional de associação da média inicial de P com o índice socioeconômico médio da escola

ISE_i: índice socioeconômico médio da escola i

r_{0i}: erro aleatório do valor de P da escola i no tempo inicial

E, no lado direito da última equação:

β_{10}: média populacional das taxas anuais de crescimento do valor de P das escolas

$\beta_{11:}$ parâmetro populacional de associação da taxa de crescimento de P com o índice socioeconômico médio das escolas

r_{1i}: erro aleatório da taxa de crescimento do valor de P da escola i

3 A atualização do modelo de determinação das metas

No exemplo dado na seção anterior, tratou-se, especificamente, da estimação das médias de proficiência da escola com

ISBN: 978-85-8126-090-7

base nos resultados por ela obtidos até 2005, onde se começaram a traçar as metas para a edição seguinte da Prova Brasil, em 2007. E, para isso, como se viu, foram utilizados três resultados obtidos pela escola até aquele momento: os do SIMAVE em 2000 e 2002/2003 (dependendo de se referir a português ou matemática, respectivamente), e a Prova Brasil de 2005. Considerando, porém, que se chega ao ano de 2007, faz-se então necessário recalcular as metas para 2009. Para este novo cálculo, o número de avaliações disponíveis duplica, de três para seis, sendo que as três novas avaliações correspondem às avaliações do SIMAVE de 2006 e 2007, e também a da Prova Brasil deste último ano.

Uma nova regressão linear hierárquica concebida nos mesmos moldes do caso anterior é, então, realizada. E, com base nela, é possível obter, para cada ano desta série histórica, as diferenças entre os valores previstos e os reais, em 2005 (ano de determinação das metas do Ideb), tanto para a proficiência em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Dessa forma, os valores estimados para o desvio do resultado do fluxo no Censo Escolar, e de Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2005 são, agora, em 2007, recalculados, com base nos dados de uma sequência histórica maior e mais atualizada. E, utilizando-se esses novos resultados, é possível estimar-se a meta "corrigida" da escola para 2009, e assim por diante.

3.1 O cálculo do valor estimado do Ideb em 2005

Uma vez obtidas as estimativas referentes a 2005 para o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e também para o rendimento P de uma dada escola, o passo a seguir é aplicar esses resultados às fórmulas convencionais utilizadas para o cálculo do Ideb, e que são:

$$n_{ji}^{\alpha} = ((S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha})/(S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}))\star 10$$

$$N_{ji} = (n_{ji}^{LP} + n_{ji}^{Mat})/2$$

$$Ideb = N_{ji} . P_{ji}$$

No caso do 9º ano do Ensino Fundamental aqui considerado, $S_{sup} = 400$ e $S_{inf} = 100$, visto que tais valores correspondem a três vezes o desvio-padrão (de 50 pontos) somados ou subtraídos da média nacional (de 250 pontos nas escalas de ambas as disciplinas) do 9º ano EF, no ano de referência da escala do SAEB. Por sua vez, obtêm-se, pelo cálculo acima descrito, os valores estimados S_{ji}^{α} para cada escola em 2005, os quais, somados ao valor estimado para o rendimento P_{ji}, permitem que se chegue ao valor recalculado para o Ideb da escola, em 2005. E, finalmente, esse valor é então utilizado para se estimarem as metas futuras do Ideb.

Na tabela a seguir, são apresentadas as comparações entre os dois métodos – o oficial e o aqui proposto – no que diz respeito ao cumprimento ou não das metas do Ideb por parte das escolas investigadas.

Tabela 1 – Diferenças entre os resultados do cumprimento de determinação das metas, segundo o seu respectivo método de determinação.

	2007			*2009*			*2011*			*2013*		
DECISÃO	N	% vál.	% acm.	N	% vál.	% acm.	N	% vál.	% acm.	N	% vál.	% acm.
(1)	1695	65,6	65,6	1749	69,2	69,2	1507	60,6	60,6	1072	43,8	43,8
(2)	789	30,5	96,2	565	22,3	91,5	610	24,5	85,1	800	32,7	76,5
(3)	1	0,0	96,2	13	0,5	92,0	25	1,0	86,1	35	1,4	77,9
(4)	98	3,8	100	201	8,0	100	345	3,9	100	541	22,1	100

ISBN: 978-85-8126-090-7

Válidos	2583	100	2528	100	2487	100	2448	100
Faltantes	1024		1079		1120		1159	
TOTAL	3607		3607		3607		3607	

Fonte: Elaboração própria.
Obs.: Quanto à decisão acerca da comparação entre os resultados, obedece-se à seguinte convenção: (1) a escola cumpriu suas respectivas metas em ambos os critérios; (2) não cumpriu em ambos; (3) cumpriu em relação ao critério alternativo, mas não em relação ao critério oficial, e (4) cumpriu em relação ao critério oficial, mas não em relação ao alternativo.

4 Casos ilustrativos de escolas avaliadas diferentemente quanto ao cumprimento das metas

A fim de ilustrar um pouco mais detalhadamente as implicações práticas da metodologia de determinação das metas do Ideb aqui proposta, apresentamos, a seguir, dois exemplos de casos notáveis de escolas públicas mineiras, onde se percebe uma grande diferença entre os resultados de desempenho, em termos de cumprimento de metas, conforme auferidos pelo novo método proposto e pelo convencional.

Ex. 1: A superestimação de metas numa escola grande, devido ao rendimento P excepcionalmente alto em 2005

Começaremos com um exemplo no qual a escola em questão, ao longo de todas as quatro edições das metas, não as cumpriu nenhuma vez, muito embora, segundo as novas metas por nós recalculadas, teve um percentual total de cumprimento de 50%, valor que, embora não pareça corresponder a um desempenho brilhante, por outro lado, é muito mais aceitável que o desempenho nulo dos cálculos oficiais.

Pois bem, observando o caso deste primeiro exemplo, constata-se que o valor do rendimento P dessa mesma escola em 2005 é anomalamente elevado para aquele ano. Enquanto que

o valor previsto para tal valor – obtido por regressão com base nos dados de *P* entre 2005 e 2013 – era de 0,52, por outro lado, o valor real obtido em 2005 correspondeu a 0,75, quase 50% maior, portanto, do que dele, *a posteriori*, se esperou (ver o Gráfico 1 no Anexo).

Por outro lado, observando a evolução do Ideb dessa escola, dada no Gráfico 2, percebe-se que o índice sofre, no início de sua série histórica, uma vigorosa inflexão. Começa relativamente alto (em 2005), com um valor de 3,4, o qual faz com que, para 2007, sua projeção seja de 3,5. Entretanto, ao chegar 2007, o Ideb da escola "afunda" para 2,5, ficando, portanto, muito abaixo de sua respectiva meta. A partir daí, o Ideb inicia uma relativamente lenta, porém consistente, recuperação em boa parte, devido à própria retomada das taxas de rendimento *P*. Não obstante, e apesar desse inegável movimento de recuperação, isso não foi suficiente para fazer a escola atingir nenhuma de suas metas, que, durante todo esse tempo, pairavam muito acima daquilo que ela, a escola, de fato conseguiu obter com seu crescimento.

Por outro lado, as metas recalculadas pelo método aqui apresentado levaram em conta essa dinâmica peculiar de evolução dos indicadores da escola, conseguindo, assim, captar, ao menos, parte dessas tendências temporais de desempenho. E, assim, as metas para essa escola, calculadas por esse novo método, tornaram-se mais acessíveis neste caso, o que resultou no fato de que tal estabelecimento atingiu-as, precisamente, nas duas últimas avaliações consideradas (2011 e 2013).

> Ex. 2: Um caso de subestimação de metas numa escola pequena e devido ao desempenho excepcionalmente baixo nas duas disciplinas avaliadas em 2005

Neste segundo exemplo, observa-se que as médias obtidas na Prova Brasil resultaram numa considerável subestimação do

ISBN: 978-85-8126-090-7

desempenho real da escola, conforme observado por sua série histórica. Isso fez com que, para ela, fossem projetadas médias consideravelmente modestas do Ideb, que foram todas cumpridas entre 2007 e 2013.

Observando-se os indicadores dessa escola para 2005, nota-se que a principal razão disso reside no fato de que, para aquele ano, a média de Matemática da escola ficou bastante abaixo do previsto pela regressão com base na série histórica, conforme se observa no Gráfico 3, no Anexo.

Como consequência disso, essa escola teve metas do Ideb consideravelmente modestas para as edições subsequentes da Prova Brasil, conforme se vê no Gráfico 4. Entretanto, o seu desempenho real foi tão pouco destacado que, mesmo com uma meta extremamente modesta para 2007 (3,4), ela, naquele mesmo ano, ficou com 3,2, o que a levou, naturalmente, a não cumprir sua meta naquele ano. Entretanto, para as edições seguintes, as metas, continuando modestas, foram de 3,5 em 2009, 3,8 em 2011 e 4,2 em 2013. Tanto em 2009 quanto em 2011, a escola obteve valores reais do Ideb exatamente iguais a essas metas oficiais projetadas, ou seja, satisfez às expectativas oficiais, embora tenha ficado aquém de todas as metas recalculadas.

5 Conclusões

Acompanhando as metas do Ideb, é possível perceber que há vários casos de escolas que não vêm conseguindo cumprir suas metas, apesar de virem experimentando um razoável crescimento do seu respectivo Ideb. E também é possível perceber que muitas dessas escolas tiveram, em 2005 – ano de fixação das metas –, um desempenho consideravelmente elevado, quando se observam os valores previstos pela regressão mencionada no

presente texto. Isso fez com que suas metas tenham ficado relativamente elevadas, o que, ao menos em parte, explica o seu fraco desempenho no cumprimento das mesmas.

Também se observam casos inversos, de escolas que vêm obtendo um certo sucesso quanto ao cumprimento de metas, muito embora isso se deva, também ao menos em parte, ao fato de que elas tiveram um desempenho excepcionalmente ruim em 2005, quando comparado com a média dos valores de suas respectivas séries históricas. Dessa forma, essas escolas foram "beneficiadas" por metas mais baixas, o que ajuda a explicar o seu relativo sucesso, mesmo sem virem apresentando um desempenho muito elevado.

Portanto, propõe-se, aqui, um método que leva em conta essas flutuações de desempenho, a fim de se reajustarem as metas depois de uma ou mais edições de testes de proficiência envolvendo a população considerada. Além disso, as metas também levam em conta o índice socioeconômico médio das escolas, o que parece contribuir para uma maior justiça na determinação das metas do Ideb.

E, dada a possibilidade de adaptação do modelo proposto a outros contextos estaduais brasileiros, fica igualmente a sugestão de que ele possa ser utilizado em outros contextos estaduais, que não apenas o mineiro, por meio de um "casamento" dos dados da Prova Brasil com os provenientes dos sistemas de avaliação estadual, nos moldes do SAEB, que se vêm implementando no país ao longo das últimas décadas.

Referências

BRYK, A. S.; RAUDENBUSH, S. W. *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park: SAGE, 2002.

ISBN: 978-85-8126-090-7

INEP. *Nota técnica:* índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf>. Acesso em: 18 set. 2010.

_____. *Nota técnica:* metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias

para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=58>. Acesso em: 18 mar. 2012.

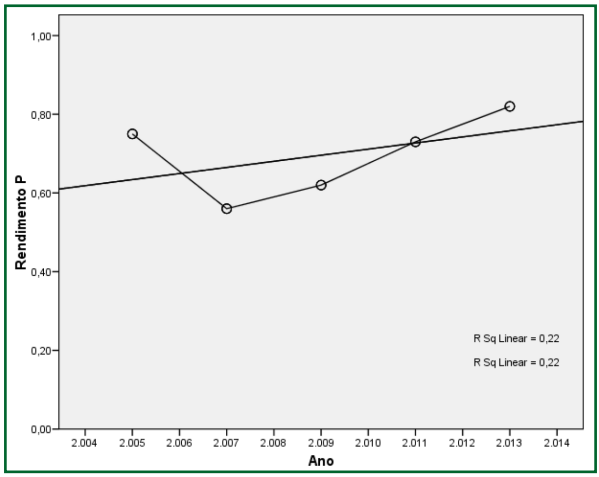
O´CONNELL, A. A.; MCCOACH, D. B. (ed.) *Multilevel modeling of educational data.* Charlotte: Information Age Publishing, 2008.

PONTES, L.; SOARES, T. M. *Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do ideb nas escolas públicas de Minas Gerais.* Paper apresentado na VIII Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), em Florianópolis, agosto de 2015.

SOARES, F.; XAVIER, F. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 903–923, 2013.

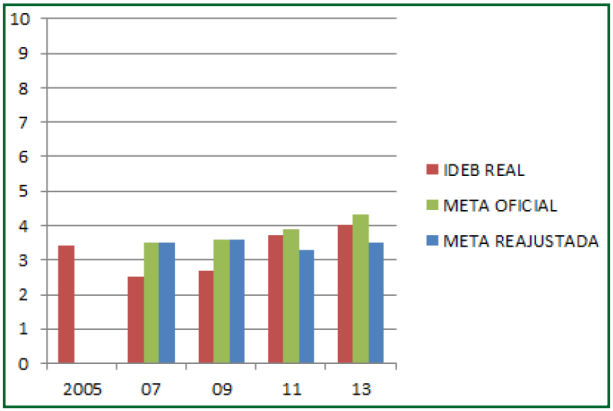
ANEXO – GRÁFICOS

Gráfico 1 – A evolução temporal do indicador de rendimento *P* da escola do exemplo 1.



Fonte: elaboração própria.

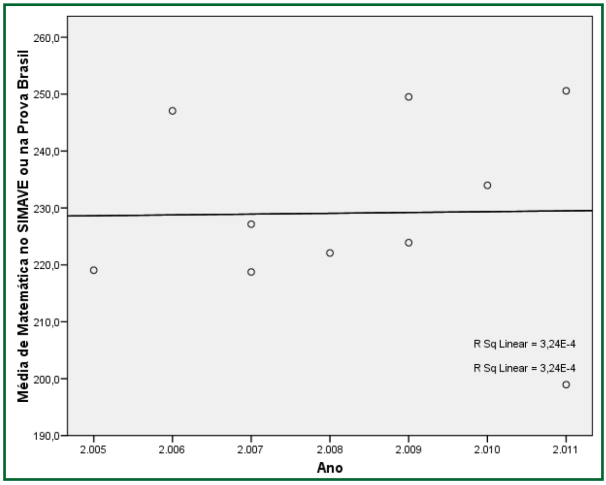
Gráfico 2: A evolução do Ideb e de suas duas metas (oficiais e reajustadas) da escola do exemplo 1.



Fonte: elaboração própria.

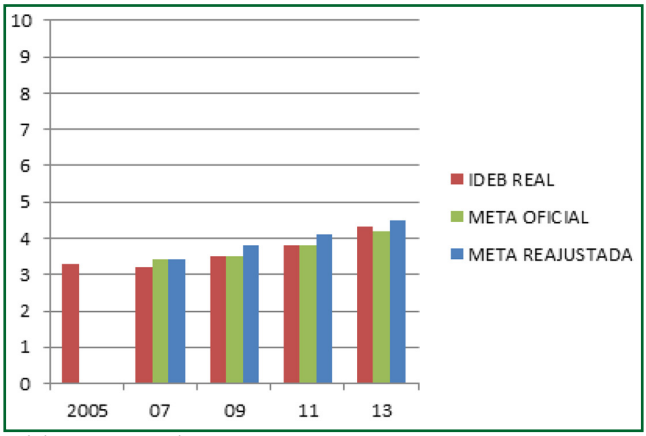
ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 3: A evolução temporal da média de Matemática da escola do exemplo 2.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4: A evolução do Ideb e de suas duas metas (oficiais e reajustadas) da escola do exemplo 2.



Fonte: elaboração própria.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

PIRES, Marta Maria Gonçalves Balbé
Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS); Especialista em Administração Escolar pela Sociedade Paranaense de Ensino e Informática (SPEI-PR), Pedagoga pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA-RS). Diretora Acadêmica da Faculdade Adventista Paranaense e Professora em Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Email: marta.balbe@iap.org.br

ROSETTO, Marcia Regina Chispim Alvares
Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Administração: Gestão Estratégica das Organizações pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-SC). Pós-Graduada em Administração: Desenvolvimento Gerencial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ). Pedagoga com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade São Francisco (USF-SP). Professora Universitária em cursos de graduação e pós-graduação.
Email: professoramarcia@desbrava.com.br

RESUMO

O presente artigo buscou subsídios na tese de doutorado desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada "*Instituições de Ensino Superior e Responsabilidade Social: Um estudo sobre as representações de lideranças da Educação Superior Brasileira*". Este estudo objetiva relatar historicamente a trajetória dos sistemas de avaliação da educação superior no Brasil, analisando e descrevendo a evolução e aperfeiçoamento destes sistemas implantados desde os anos 80 até os dias atuais. Pretende-se apresentar algumas considerações acerca dos documentos, relatórios e propostas para implementação de uma política de avaliação da educação superior, sem a pretensão de examiná-los exaustivamente, apenas com intuito de referenciá-los para uma descrição mais específica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. A pesquisa, de acordo com a forma de abordagem do problema, se caracterizou como qualitativa. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracterizou como Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental.
Palavras-chave: Avaliação Institucional. Políticas Públicas. Lei do SINAES.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The present article sought subsidies in the doctorate's thesis developed at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), named "Institutions of Superior Teaching and Social Responsibility: A study about leadership representation of Brasilian Superior Education." This study aims to historically describe the path of the Brazilian Higher Education's evaluation system, analyzing and describing these systems' evolution and improvement implanted since the 80s until nowadays. The intention is to present some observations about documents, reports and suggestions to implement a high education evaluation´s politic, not pretending to exhaustively analyze them, but just to reference them to a more specific description into the National System of High Education's Evaluation – SINAES, through Law n. 10.861, from April 14th of 2004. The research, according to the problem's approach form, distinguish itself as qualitative. From the technic proceeding point of view, the research distinguish itself as Bibliographic Research and Documental Research.

Keywords: Institutional Evaluation, Public Politics, SINAES's Law.

1 Introdução

O presente artigo buscou subsídios na tese de doutorado desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada "*Instituições de Ensino Superior e Responsabilidade Social: Um estudo sobre as representações de lideranças da Educação Superior Brasileira*", que teve como objetivo principal analisar a compreensão do conceito de Responsabilidade Social das Universidades Brasileiras através das representações de lideranças de instituições públicas, privadas, comunitárias e presidentes de associações, conselhos, fóruns e sindicatos.

A história de vida pessoal e profissional das pesquisadoras instigou a realização de um estudo, caracterizado como um breve resgate histórico, que delimitasse os diversos sistemas de avaliação que a Educação Superior Brasileira vivenciou desde os anos 80 até os dias atuais, incluindo o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), embasado na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Este artigo, portanto, pretende analisar e descrever sucintamente documentos, relatórios e propostas para implantação de uma política de avaliação da educação superior brasileira em que cinco se destacam:

1. Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU – em 1983;
2. "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira" – Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior – CNRES – em 1985;
3. "Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior" – GERES – EM 1986;
4. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – em 1993;

ISBN: 978-85-8126-090-7

5. Exame Nacional de Cursos – ENC – PROVÃO – de 1996 a 2003.

Essas propostas de implementação de um processo de avaliação específico à educação superior se caracterizaram como documentos e experiências vividas, que foram sendo reformuladas e aperfeiçoadas para a concretização de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

2 Os sistemas de avaliação da educação superior brasileira

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) foi desenvolvido em 1983, no final do Governo Militar do então General João Batista Figueiredo. Nesse período, foi criado um Grupo Gestor formado por "pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos" (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983, p. 83).

O PARU, segundo Barreyro e Rothen (2008, p. 133), objetivava identificar as condições das instituições de ensino superior em relação às atividades de produção e disseminação do conhecimento. "Para isso, considerava necessário diagnosticar a situação desse momento de forma a avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas".

Esse programa de avaliação (PARU) teve como finalidade principal realizar uma pesquisa mais sistêmica e elegeu a avaliação institucional e a avaliação interna como duas vertentes a serem destacadas e privilegiadas.

Segundo Zainko (2010), o PARU teve curta duração por não ter conseguido o apoio do MEC. Compreendia-se que a pro-

posta não correspondia plenamente aos seus interesses de regulação da educação superior, tendo vigorado até 1984.

Pode-se considerar que o PARU foi o "precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES), inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória" (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135).

Com o objetivo de reformular a educação superior brasileira, no início do período que marca a redemocratização do país, foi instituída a partir do Decreto de Lei n. 91.177[1], de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Essa Comissão, também conhecida como "Comissão de Notáveis", desenvolveu um Relatório intitulado "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira".

O enfoque dado aos projetos de extensão neste documento poderia ser compreendido como "prestação de serviços" da universidade para com a sociedade. De acordo com Tavares (1998, p.51), "a comprovada inadequação da universidade à realidade brasileira, especialmente a interesses e necessidades de amplos setores sociais marginalizados, [...], reforçava a necessidade de fortalecimento da extensão, sendo esta entendida como prestação de serviço". Talvez, o estudo realizado por esta Comissão influencie ainda hoje algumas instituições de ensino superior a compreender os projetos de extensão desenvolvidos por ela como atividades de prestação de serviços à comunidade.

Este documento, segundo Zainko (2010), estabeleceu que a avaliação do ensino superior deveria ser realizada a partir das seguintes dimensões: a) avaliação dos cursos, b) avaliação dos alunos; c) avaliação dos professores; d) avaliação didático-peda-

[1] Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br

ISBN: 978-85-8126-090-7

gógica do ensino; e) avaliação de servidores técnicos e administrativos; e f) avaliação das carreiras.

Ainda referenciando a autora (*Idem*, *Ibidem*), o documento produzido por esta Comissão não vai de encontro às expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior, sendo reformulado e modificado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).

O Grupo tinha como função executiva, segundo Barreyro e Rothen (2008), elaborar uma nova proposta de Reforma Universitária. Foi desenvolvido um Relatório intitulado "Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior", do qual se destaca sua importância no que se refere à instauração de uma visão de regulação e controle da educação superior.

Este Grupo (GERES) defendia a ideia de que um sistema de avaliação tinha como objetivo principal controlar a qualidade do desempenho da educação superior pública. Era defendido por este grupo também que o setor privado não necessitava enfrentar um processo de avaliação porque isto seria executado pelo próprio mercado, sendo que este setor dependeria diretamente da eficácia de seu produto para obter os recursos para sua manutenção e expansão.

O relatório elaborado pelo GERES, de acordo com Zainko (2010) definia que os representantes dos órgãos governamentais, mesmo contando com a colaboração da comunidade acadêmica, constituíam-se como sendo os principais atores do processo avaliativo. A proposta de avaliação era fundamentada em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque prioritário às dimensões individuais: do aluno, dos cursos e das instituições.

Ainda referenciando a autora (*Idem*, *Ibidem*), a discussão em torno do sistema de avaliação da educação superior gerou

vários encontros em todo o país para discussão do tema como: a) o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior (Brasília) – 1987; b) o Encontro Regional sobre Avaliação do Ensino Superior (Amazônia), c) o Seminário Regional sobre Avaliação da Universidade (Santa Catarina), d) o Encontro da Região Nordeste sobre Avaliação da Universidade (Ceará) e e) o Encontro Paulista sobre Avaliação no Ensino Superior (São Paulo) – 1988.

Contrapondo-se ao que era defendido pelo GERES, a avaliação pelo poder público apenas às instituições públicas, firma-se na Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo 209 que "o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público". Fica estabelecido a partir desta máxima que toda instituição de ensino, inclusive de ensino superior, seja pública ou privada, estaria subordinada à avaliação pelo Poder Público.

A partir da Portaria nº 130, de 14 de junho de 1993, da Secretaria de Educação Superior (SESU), é criada a Comissão Nacional de Avaliação composta por entidades representativas da educação superior brasileira (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Esta Comissão tinha como objetivo estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado em 1993, como resultado do trabalho da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras. O PAIUB foi desenvolvido por essa Comissão, segundo Barreyro; Rothen (2006), como reação às concepções quantitativistas dos programas e propostas anteriores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A proposta dessa Comissão era realizar uma avaliação das instituições. Em justificativa apresentada no "Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional" [2], a Comissão defende que a avaliação atenderia três exigências que as universidades da atualidade estariam buscando:

a) Um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
b) Uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária;
c) Um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (COMISSÃO NACIONAL, 1993).

De acordo com Barreyro e Rothen (2008, p. 146), "essas exigências aproximam-se do campo discursivo dos documentos anteriores". A ideia de avaliação, sustentada por essa Comissão, como ferramenta de gestão e planejamento, também se apresentava desta forma nos documentos do PARU, da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e do GERES.

O PAIUB era um programa que se caracterizava como uma proposta de autorregulação e defendia a avaliação institucional. Segundo Barreyro e Rothen (2006), a proposta do PAIUB era de adesão voluntária, as universidades eram convidadas a participar. Outra proposta do programa era a criação de Comissão de Avaliação Interna, sendo que cada instituição elegeria um comitê para se tornar responsável por um projeto de autoavaliação.

Os princípios que balizaram a elaboração do PAIUB, segundo Ristoff (1999, p. 52), foram: "1. Globalidade; 2. Comparabilidade; 3. Respeito à Identidade Institucional; 4. Não Pre-

[2] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf

miação ou Punição; 5. Adesão Voluntária; 6. Legitimidade; 7. Continuidade".

O PAIUB, como forma de avaliação, se definia como uma concepção formativa e emancipatória, baseava-se na autorregulação, sendo que a participação da comunidade acadêmica era essencial para sua concretização.

Este modelo de sistema avaliativo, o PAIUB, não se apresentava adequado ao que o MEC objetivava, que era ter subsídios capazes de desenvolver suas funções específicas de coordenação e controle da educação superior brasileira (ZAINKO, 2010). O que se pretendia era que um sistema de avaliação fosse capaz de identificar os produtos educacionais, principalmente aqueles em que fosse possível constatar quais conhecimentos, e em que medidas, estariam sendo adquiridos pelos alunos durante todo o processo de ensino na universidade; e que fosse organizado de maneira a permitir uma comparação entre as diferentes instituições de ensino superior em todo o país.

Desta feita, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, definiu-se um novo sistema de avaliação da educação superior: o Exame Nacional de Cursos (ENC).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), segundo Dias Sobrinho (2010), se popularizou como "Provão" e foi criado a partir da Lei nº 9.131[3], de 24 de novembro de 1995, tornando-se um instrumento da avaliação da Educação Superior Brasileira a partir de 1996, vigorando até 2003.

Além dos resultados dos exames que os alunos realizavam, para avaliação da educação superior, eram considerados os relatórios das visitas *in loco* realizadas por especialistas onde se consi-

[3] Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L9131.htm

ISBN: 978-85-8126-090-7

derava as condições do ensino, análise do currículo, avaliação da qualificação do corpo docente e as condições da infraestrutura da instituição de ensino. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo Dias Sobrinho (2010), se tornou responsável pela organização, gestão, informação e documentação de todos os instrumentos avaliativos.

O Decreto de Lei nº 2.026, de 10 de Outubro de 1996 [4], "estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior". Em seu artigo 4º, parágrafo único, define que a comissão externa à instituição designada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) será responsável por analisar os resultados da autoavaliação, realizada pela comissão própria da instituição avaliada; as avaliações dos cursos; os resultados dos exames nacionais; a avaliação da pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e análise de indicadores de desempenho global. Os resultados de todos estes instrumentos serviriam como parâmetro para atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento das instituições como também para reconhecimento dos cursos.

Uma nova lei era sancionada neste período, a Lei nº 9.394 [5], de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que atribuía ao Governo Federal, em seu artigo 9º, inciso IX, a prerrogativa de "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino". Nesta mesma lei, em seu artigo 46, ficaria estabelecido que todos os cursos de todas as IES no Brasil seriam autorizados, reconhecidos e credenciados pelo Poder Público: "a

[4] Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm
[5] Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação".

O Provão era um dos instrumentos do processo avaliativo do governo, teve ampla repercussão na mídia e se caracterizou como sinônimo de avaliação da educação superior brasileira. A complexidade e abrangência de um sistema de avaliação da educação superior brasileira ficaram limitadas a um único instrumento: o exame nacional.

O Provão, como mecanismo de regulação estatal, de acordo com Barreyro e Rothen (2006, p. 959), possuía critérios de interesse do mercado e estabelecia *rankings* que incitavam a concorrência entre as Instituições de Ensino Superior no Brasil. Esta talvez tenha sido uma das críticas imputadas a este sistema de avaliação por algumas IES. Este sistema previa normas de punição em caso de resultados insatisfatórios no Provão, entretanto, "na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de autorregulação típicos do mercado".

No início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), percebeu-se a intensificação das críticas ao sistema de avaliação da educação superior, o Provão. Seria necessário, portanto, iniciar um processo de mudança em relação ao sistema de avaliação atual.

A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) apresentou uma proposta, destacando a avaliação institucional como prioridade. Este projeto apresentado defendia a autoavaliação da instituição, que seria realizada por subcomissões internas responsáveis por avaliar todos os cursos existentes. A autoavaliação seria complementada por uma avaliação externa,

ISBN: 978-85-8126-090-7

realizada por visita *in loco*, por membros da comunidade acadêmica. Outra etapa desta avaliação seria um exame realizado por amostragem aos alunos das instituições, do segundo e último ano de cada curso, denominado Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDÉIA) e tinha como objetivo analisar os processos educativos em cada área do conhecimento. Um relatório final, resultado dos vários processos de avaliação, seria enviado a um órgão responsável por este processo avaliativo que seria criado para tal atividade: a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Diante das posições antagônicas do CEA e das propostas do Ministro da Educação Cristovam Buarque, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva realizou, no início de 2004, uma reforma ministerial. Entre outras ações, assumiria como Ministro da Educação Tarso Genro.

Foi criada, então, uma nova proposta de avaliação para a educação superior. Aprovada pelo Congresso Nacional a Lei n° 10.861 [6], de 14 de abril de 2004, instituía o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que tinha como objetivo principal avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Em seu artigo 1°, inciso 1, a lei especifica a finalidade do SINAES, que é promover:

> a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

[6] Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

Os órgãos responsáveis pela operacionalização dos processos de avaliação seriam a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

A CONAES foi criada a partir da Lei do SINAES e estabeleceu-se como sendo de sua responsabilidade "propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos de toda a avaliação, seja ela da instituição, do curso ou do desempenho dos estudantes, estabelecendo diretrizes organizacionais, elaborando políticas para a constituição de comissões, emitindo pareceres" (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 202).

Além da CONAES, foi criada uma Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) instituída pela Portaria nº 1.027 [7], de 15 de maio de 2006. Ficava estabelecido a partir desta Portaria, em seu artigo 9º, que a CTAA se caracterizava como um órgão colegiado, que teria como responsabilidade acompanhar os "processos periódicos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação do SINAES".

O processo implementado pelo SINAES abrange três pilares de avaliação: a Avaliação das IES (Autoavaliação e Avaliação Externa), a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho do Estudante (ENADE).

O primeiro, que se refere à Avaliação das IES, engloba o processo de autoavaliação da instituição e a avaliação externa.

A autoavaliação das IES está determinada na Lei nº 10.861, em seu artigo 11º, que estabelece a obrigatoriedade das instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, constituírem uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que deverá conduzir os processos de avaliação interna. Esta lei foi

[7] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao

ISBN: 978-85-8126-090-7

regulamentada pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que em seu Capítulo III – da Avaliação, artigo 7º especifica as atribuições, atuação e composição das CPAs. A autoavaliação tornou-se um instrumento obrigatório e essencial para todos os atos de regulação estatal.

A avaliação externa tem como objetivo a participação da comunidade acadêmica (compreendendo como comunidade acadêmica todos os envolvidos com a IES: direção, coordenação, professores, alunos, técnicos administrativos, funcionários e a sociedade), contribuindo com a construção de uma cultura de avaliação que solidifica a missão da instituição e seu compromisso social com todos os envolvidos.

O segundo pilar refere-se à Avaliação dos Cursos de Graduação relacionados às comissões de avaliação das IES, os especialistas na área do conhecimento, a análise do Projeto Pedagógico do curso, sendo mensurado por indicadores e critérios já definidos pelo instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Através de formulário eletrônico, a comissão de especialistas, indicada pelo MEC/INEP, analisa os documentos institucionais disponibilizados pela internet e faz visitas *in loco* para verificação das condições de ensino.

E o terceiro pilar refere-se ao Estudante através da Avaliação de Desempenho do Estudante (ENADE), um processo que avalia o desempenho de cada aluno em cada curso específico, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tem como objetivo comparar o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos programáticos desenvolvidos pela IES e suas habilidades e competências adquiridas. O ENADE é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por amostragem, envolvendo alunos do início e do fim dos cursos de graduação. A participação no ENADE é obrigatória e constará no histórico escolar do estudante. O INEP consti-

tui a amostra dos participantes aleatoriamente, a partir da lista de alunos fornecida pela instituição de ensino. Cada curso de graduação é avaliado de três em três anos.

Todos esses processos serão mensurados por conceitos classificatórios que variam de 1 (um) a 5 (cinco), sendo considerado o conceito 3 (três), o mínimo aceitável no desempenho da instituição como um todo.

De acordo com Sguissardi (2008), existem contradições entre a proposta do sistema de avaliação do governo (SINAES) de regulação e a possibilidade de existência de uma cultura de avaliação e autoavaliação nas instituições de ensino superior (IES).

O autor afirma que essas medidas de regulação e controle defrontam-se com alguns procedimentos como o da avaliação institucional, que busca estabelecer uma cultura de avaliação "que não tem sido uma característica do sistema de educação superior no país ao longo da história, nem no setor público, muito menos no setor privado e/ou privado/mercantil" (SGUISSARDI, 2008, p. 860).

O autor é enfático ao afirmar que "a mão livre do mercado" não visa à preservação ambiental, não visa às condições de trabalho adequado, não se preocupa com a qualidade dos produtos, tampouco com a prestação de serviços, muito menos com o bem da sociedade. Isto já foi comprovado em outros momentos de crise do capitalismo, destaca o autor. Ele ainda questiona: "Se isso é válido para o mercado em geral, que dizer do mercado educacional?"

3 Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico utilizado serve-se dos embasamentos da pesquisa qualitativa; da pesquisa bibliográfica e documental.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Como afirmam Denzin; Lincoln (2005, p. 1085), "escrever e pesquisar não são métodos simplórios". Na pesquisa qualitativa, o (a) pesquisador (a) necessita exercitar uma atividade complexa que é manter a imparcialidade. Ele ou ela carecem manter-se despidos de suas convicções, de seus valores, de seus pressupostos básicos sobre determinado assunto, para poder ouvir o outro, para poder compreender a visão de mundo do sujeito pesquisado. O respeito ao entendimento daquele que está sendo o sujeito investigado, o respeito à sua vivência, às suas experiências, aos seus valores são fundamentais para a análise e descrição do fato pelo (a) pesquisador (a). Entretanto, esta tarefa não é simples.

A pesquisa qualitativa tem como princípio apresentar respostas a respeito daquilo que se pretende investigar. É como se o pesquisador ou a pesquisadora quisessem contar alguma coisa a respeito da sociedade em que vivem e que ele, ou ela, consideram fundamental que todas as outras pessoas tomem conhecimento sobre aquele fato ou objeto de estudo. Toda pesquisa qualitativa tem como propósito ou deveria ter como postura ética apresentar uma proposta diante do que foi pesquisado.

Os procedimentos técnicos para delineamento da pesquisa foram embasados na Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, por se alicerçar em autores da área de educação para fundamentar teoricamente o estudo.

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

A pesquisa caracteriza-se também como Documental porque explorou documentos oficiais para fundamentar sua análise em relação ao tema pesquisado. Para isso, buscaram-se informações através de leis, decretos, medidas provisórias, portarias do Governo Federal relacionadas à Educação Superior Brasileira, inclusive relatórios de análise e outros documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo Gil (2008, p. 51), "o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais". Ainda referenciando o autor, Gil (2008) afirma que existem documentos que são considerados de primeira mão e os de segunda mão. Os documentos de primeira mão são considerados aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico como os documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, filmes, fotografias, gravações etc. E os documentos de segunda mão são aqueles que já foram analisados como os relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, as tabelas estatísticas, entre outros.

4 Resultados e discussões

Estudar e analisar os vários sistemas de avaliação implementados à Educação Superior Brasileira, desde os anos 80 até os dias atuais, transforma-se em um exercício para repensar o papel da Universidade nesta sociedade atual.

Os vários sistemas de avaliação que foram implementados às Universidades e Instituições de Ensino Superior no Brasil provocaram um momento de reflexão sobre suas próprias ações, isto tanto para as IES públicas, quanto para as comunitárias, como para as instituições privadas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) possibilitou a criação de uma cultura de avaliação em todo o país. A partir desta lei, as universidades e IES iniciaram um processo de avaliação interna que as conduziu a um modelo de gestão, capaz de refletir sobre seus processos e estratégias institucionais e, principalmente, a partir de suas análises, amadurecer seus processos decisórios para melhorias tanto institucionais quanto educacionais. Este é um processo que ainda está em construção.

O SINAES ofereceu a todas as Instituições de Ensino Superior, através da imposição do processo de autoavaliação, entre outras reflexões, a possibilidade de rever seus projetos de extensão e, compreendendo-os, perceber que estas práticas acadêmicas não podem ser confundidas com as ações sociais que são desenvolvidas pelas organizações empresariais, ou por Organizações da Sociedade Civil ou por instituições religiosas.

Os projetos de extensão implementados nas Universidades devem ser estimulados e valorizados nestas instituições como projetos educativos e científicos, desenvolvidos de maneira interdisciplinar entre os vários departamentos, envolvendo os alunos, professores, coordenadores e representantes da comunidade e do poder público para avaliarem sua realidade local, proporcionando condições para transformá-la, por meio do acesso ao conhecimento desenvolvido pela IES, sem perder de vista o contexto socioeconômico-político do país do qual faz parte.

5 Considerações finais

O momento é específico para repensar a universidade, repensar sua função social, repensar sua Responsabilidade Social e repensar seu compromisso social. A universidade tem um pa-

pel fundamental a contribuir: Que tipo de sociedade pretende construir?

A formação da sociedade humana passa pela universidade, faz parte de sua responsabilidade.

Segundo Rosetto (2011), a intervenção de um Estado Avaliador tanto nos processos de trabalho educativo quanto nos aspectos de desempenho e resultados nas instituições de ensino, principalmente no contexto das universidades, que se caracterizaram como o centro das atenções deste estudo, possibilitou o despertar de reflexões diante de diversos temas que envolvem o universo acadêmico, principalmente no que se refere ao sistema de avaliação. Pode-se perceber que as considerações em torno do tema se apresentam como abrangentes e complexas, em função da dimensão que a Educação Superior abarcou nesta sociedade do conhecimento.

Diante disso, deduz-se que este tema mereça relevância nos debates, discussões, fóruns, simpósios e encontros que serão realizados futuramente em todas as Instituições de Ensino Superior neste país, envolvendo a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo, inclusive e, principalmente, representantes dos Fóruns, Associações, Sindicatos, Conselhos que atuam como lideranças na Educação Superior Brasileira. Que estes encontros não sejam específicos de universidades públicas, ou de comunitárias, ou de privadas. Que haja um intercâmbio de ideias e experiências entre todas as IES, independente de sua categoria administrativa.

Encerram-se estas reflexões compartilhando da concepção de universidade de Dias Sobrinho (2005, p. 172) em que ele afirma que a universidade não deve dar razão ao mercado, nem quando ele se impõe como razão da sociedade. “Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana”.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Esta talvez seja a tarefa que se apresenta como o grande desafio da Educação Superior e, talvez, seja sua maior Responsabilidade Social. Tornemo-nos todos responsáveis pela concretização desta máxima.

Referências

BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. "SINAES" Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial – p. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, Gladys B.;ROTHEN, José C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n. 1, p. 131- 152, mar. 2008.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. Documento Básico. *Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília (DF), 1993. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf. Acesso em: 20 de Janeiro de 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. 3ª ed. Thousand Oaks, C.A.: Sage, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? In: *Revista Brasileira de Educação – ANPED* nº 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005. São Paulo: 2005 – p. 164-173.

_____. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995 – 2009): Do Provão ao SINAES. In: *Avaliação*; (Campinas), vol. 15, n.1, Sorocaba (SP), 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação

da Reforma Universitária. *Educação Brasileira*, Brasília (DF), CRUB, v.5, n. 10, 1983.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, Dilvo I; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, DF, v. 3, n. 6 – p. 193 – 213, Dez 2006.

ROSETTO, Marcia Regina C. Alvares. *Instituições de Ensino Superior e Responsabilidade Social: Um estudo sobre as representações de lideranças da educação superior brasileira.* 2011. 353 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed.rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.3, p. 857 – 862, Nov 2008.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. A Educação Superior Cidadã e a extensão universitária: possibilidades e limitações na Lei 9.394/96 – LDB. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (Org.). *Educação Superior e Políticas Públicas: a implantação da nova LDB em debate*. 1ª ed., 1998, p. 49 – 84.

ZAINKO, Maria Amélia S. Avaliação da Educação Superior no Brasil e no Exterior. *Seminário de Avaliação Institucional da UFPR*. Curitiba (PR), 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EXPANSÃO E INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E OS REFLEXOS NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor Associado do Departamento de Alimento e Nutrição e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: tecmav@terra.com.br

SILVA, Maria das Graças Martins da
Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.
E-mail gracams2@hotmail.com

RESUMO

O texto tem por objetivo avaliar indicadores do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Sistema de Seleção Unificado (SISU), relacionando-os à permanência de estudantes em Universidades federais. Utilizam-se dados quantitativos do INEP/MEC e legislação relacionada aos programas. Conclusivamente, os indicadores apontam que os referidos programas aumentam as possibilidades de acessar as Universidades, refletindo em vagas e no ingresso, no entanto, não repercutem na permanência do estudante nem na conclusão do curso no tempo adequado. Diante disso, se faz necessário agregar, aos dados apresentados, pesquisas qualitativas para melhor entender o fenômeno da permanência.

Palavras-chave: REUNI. SISU. Educação Superior.

ABSTRACT

The text aims to assess indicators of the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) and Sistema de Seleção Unificado (SISU), relating them to the students' stay in Federal universities, to which quantitative data from INEP / MEC and legislation related to the programs were used. Conclusively, the indicators point that these programs increase the possibilities of accessing universities, resulting in vacancies and entry, however, they do not resonate at the students' staying or completing the course at the right time. Therefore, it is necessary to add to the data presented qualitative research to understand better the phenomenon of students' permanence.

Key words: REUNI. SISU. Higher education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O texto tem por objetivo avaliar os reflexos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), que tratam, respectivamente, da expansão e da forma de ingresso em Universidades Federais (UF), e na permanência do estudante nessas instituições de educação.[1]

As questões que norteiam o estudo são:

a) O Reuni, ao expandir vagas, oferece maior possibilidade de ingresso nas universidades federais?
   - O SiSU, ao redefinir a forma de ingresso (antes pautada no vestibular), expande a possibilidade de concorrer à vaga nas UF?
   - O Reuni e o SiSU sinalizam para a permanência do estudante nas UF?

Cabe ressaltar que a perspectiva de avaliação dos programas citados segue o que propõe Arretche (1998, p. 31), ou seja, examinar a "implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados". Na presente pesquisa, os resultados visam aos indicadores que decorrem da implementação dos programas em foco, tendo em vista o objetivo traçado.

[1] O estudo integra as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC/Capes; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede *Universitas* BR; e "Políticas de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência", financiada pela FAPEMAT.

2 Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Silva e Veloso (2010) analisam, com base em pesquisas realizadas, que o acesso à educação superior costuma ser associado, restritivamente, ao ingresso nesse nível de ensino. Sustentam que, nesse caso, limita-se o entendimento do acesso, por desprezar dimensões que se articulam e, provavelmente, se influenciam mutuamente, como a permanência, a conclusão dos estudos e a qualidade na formação. No seu ponto de vista, todas fazem parte do quadro abrangente e complexo do acesso.

Tecendo esses fios de análise, no presente texto priorizam-se os estudos sobre a permanência do estudante na educação superior, associando os dados que lhe são próprios aos da expansão e aos da forma de ingresso nesse nível de ensino.

Acerca dos estudos sobre a permanência e da expansão, Araújo (2012) explica:

> A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. (ARAUJO, 2012, p. 4).

Araújo (2012) ainda explana que o tratamento conceitual da permanência não é localizado nos documentos oficiais e na literatura consultada; no entanto, percebe que é identificado com a manutenção do estudante ao longo do curso, até integralizá-lo. Destaca que a permanência pode ser traduzida por situações concretas diversas, a saber: a) não necessariamente no curso de ingresso, e sim no ensino superior; b) no ensino superior, mas em outra IES; c) no curso superior, além do período previsto de integralização, seja como reflexo de reprovações ou da flexibilização de currículos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Néres *et al.* (2010, p. 124), por sua vez, pesquisando a permanência do estudante em uma Universidade Federal, entendem que os fatores que contribuem para o abandono dos de origem popular ligam-se às condições econômicas e às dificuldades para acompanhar os conteúdos de ensino, em razão de deficiências na formação escolar antecedente.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2010, p. 136) acreditam que: "[...] a permanência dos estudantes da universidade pública deve ser entendida como uma ação para além das de assistência, baseada, exclusivamente, em suas condições socioeconômicas." Estaria, sim, ligada às condições estruturais da Universidade, que dizem respeito aos aspectos culturais, políticos, esportivos, acompanhamento docente, salas, laboratórios, bibliotecas, etc. Isso considerando, a assistência estudantil, para os autores, envolve um conjunto de programas articulados.

Assim sendo, nesse breve inventário de pesquisas e análises sobre o tema, se pode inferir que a permanência do estudante associa-se às condições de realização do curso, seja no plano institucional ou individual/social do estudante, bem como ao percurso acadêmico, em sua temporalidade (início, continuidade, término).

No presente estudo, devido às delimitações necessárias, focaliza-se nas questões de entrada do estudante (vagas, inscrito, ingresso), continuidade (matrícula, trancamento) e término dos estudos (conclusão), embora sem deixar de reconhecer a abrangência e complexidade de fatores que intervêm na realidade em tela.

Entende-se que as situações acadêmicas vinculadas à entrada, continuidade e término dos estudos recebem impulso de programas federais, nesse caso: o REUNI e o SiSU. Assim, certos indicadores a eles vinculados podem elucidar questões relacionadas à permanência.

Para realizar o estudo, metodologicamente, utilizam-se fontes documentais, a partir do Censo da Educação Superior (INEP/MEC), sendo os dados coletados no período de uma década (2002/2013). O período permite um olhar comparativo dos anos que antecedem e sucedem à criação dos programas enfocados, visto que o primeiro foi estabelecido em 2007 e o segundo, em 2010, com efeitos graduais nos anos sequentes a sua criação.

Vale ressaltar que o REUNI teve a adesão completa das UF no ano da sua criação (2007). Por sua vez, o SiSU foi instituído em 2010, primeiro ano em que determinadas Universidades Federais disponibilizaram suas vagas pelo sistema, seja de forma integral ou parcial. A adesão ao SiSU tem sido gradual, sendo que, em 2013, havia 35 Universidades Federais participando (VELOSO, NOGUEIRA, LUZ, 2014).

Por fim, em termos de procedimentos metodológicos, a pesquisa utiliza os principais documentos legais definidores dos programas enfocados.

3 Resultados da pesquisa segundo os números da expansão nas universidades federais

O REUNI foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24/04/2007. No referido Plano, dentre as metas para a educação superior, destaca-se a de dobrar o número de alunos das Universidades públicas federais. No artigo 1º define: "Cria condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais." Determina como metas (artigo 1º): "A elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por

ISBN: 978-85-8126-090-7

professor para 18, ao final de 5 anos, a contar do início de cada plano."

Para avaliar os reflexos desse programa utilizam-se os indicadores de número de Universidades Federais, no período de 2002 a 2013, dimensionando o seu crescimento, de acordo com a localização nas unidades da federação.

Tabela 1 – Número de Universidades Federais segundo unidade da federação e localização. Brasil 2002-2013

Ano	Total		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
2002	28	15	7		9	2	5	10	3	3	4	
2003	29	15	8		9	2	5	10	3	3	4	
2004	29	17	8		9	3	5	11	3	3	4	
2005	30	22	8		9	5	5	13	4	3	4	1
2006	30	23	8		9	5	5	14	4	3	4	1
2007	31	24	8		9	5	5	14	5	4	4	
2008	31	24	8		9	5	5	14	5	4	4	1
2009	31	24	8		9	5	5	14	5	4	4	1
2010	31	27	8	1	9	5	5	14	5	6	4	1
2011	31	28	8	1	9	6	5	14	5	6	4	1
2012	31	28	8	1	9	6	5	14	5	6	4	1
2013	31	31	8	1		6	5	14	5	6	4	1

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – INEP – MEC

Conforme se observa, em 2002, o país possuía 43 Universidades Federais, já em 2013, esse número correspondia a 62. Analisando a criação de novas Instituições, constatamos, na Tabela 1, que no período de 2002 a 2006, foram criadas 11 novas instituições, enquanto entre 2007 a 2013, foram criadas sete. Uma característica importante da expansão estabelecida pelo REUNI foi a de focalizar as Instituições de Educação Superior (IES) no interior do país, uma vez que, em 2006, essas representavam 43%

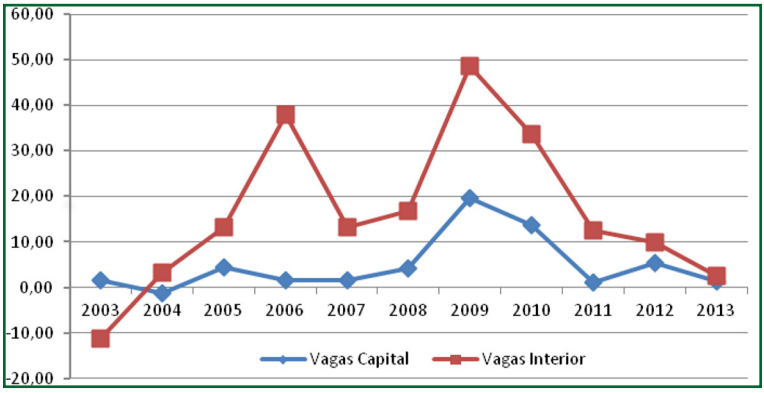
do total e, em 2013, passam a 50%, equivalente ao número de IES nas capitais. Outra característica foi a expansão por Unidade da Federação, pois foram criadas Universidades Federais nas regiões norte, nordeste e sul, e nas demais regiões, principalmente no sudeste, que concentra o maior número, não foram criadas IES. Há de se considerar que muitas dessas foram criadas a partir da transformação de *campus* de instituições já implantadas na capital.

Mais do que a expansão de IES, é importante analisar o crescimento da oferta de vagas. Em 2007, o país ofertava 2.823.942 vagas para cursos de graduação presenciais. Dessas, 11,66% eram públicas e 88,34% eram privadas. Entre as vagas ofertadas pelas Universidades Públicas, 52,51% eram pelas Instituições Federais. Em 2013, eram ofertadas 3.429.715 vagas, sendo 15,33% públicas e 84,67% privadas, e entre as Universidades públicas as federais tiveram uma participação de 55,41%. Constata-se que no período (2007-2013), no total, foram criadas 196.673 novas vagas no setor público, sendo 53,94% nas Universidades Federais, que registraram uma ampliação de vagas em torno de 75,82%.

O Gráfico 1 apresenta as taxas de crescimento de vagas ofertadas pelas Universidades Federais na capital e no interior do Brasil no período de 2002 a 2013, em que se observa que o crescimento foi maior no interior, o que refletiu na distribuição percentual. Veja-se que, em 2013, 51,21% das vagas eram ofertadas no interior e na capital eram 48,79%. Observa-se também que em 2008 e 2009, registra-se a maior taxa de crescimento tanto na capital como no interior, o que é reflexo da implantação do REUNI.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 1 – Taxas de Crescimento da oferta de vagas nas Universidades Federais segundo localização capital e interior – Brasil 2002 a 2013



Apesar da criação de novas Universidades Federais ocorrerem nas regiões norte, nordeste e sul, o crescimento de vagas, a partir de 2007, ocorre em todas as regiões, principalmente no sudeste, que registrou uma taxa de crescimento de 83,23%, seguido da região Norte, com 78,94%; do Sul, com 78,71%; do Centro-Oeste, com 73,88%; e do Nordeste, com 67,37%.

Outro indicador refere-se ao número de matrículas por turno, considerando que o REUNI previa a ampliação de vagas no noturno. As matrículas nas Universidades Federais historicamente se concentram no período diurno, associando-se, entre outros, ao fato de tais instituições possuírem maior oferta de cursos de graduação em período integral. Em 2006, do total de 578.536 matrículas nessas organizações acadêmicas, 75,80% eram em período diurno e 24,20 %, no noturno. Entre 2007 e 2013, a taxa de crescimento das matrículas diurnas foi de 52,53%, ao passo que a noturna foi de 89,05%. Os percentuais, em 2013, por sua vez, correspondem a 71,61% e 28,39%, respectivamente.

4 Resultados da pesquisa segundo dados do SiSU

O SiSU, segundo a Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, configura um sistema único, informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual, instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para ingresso a candidatos participantes do ENEM, utilizando, para sua classificação, a nota obtida nesse exame.

É importante pontuar que o SiSU possibilita aos candidatos tentarem (ou testarem) inúmeras vezes a escolha do curso, de modo que obtêm êxito no ingresso os que alcançam a pontuação necessária diante da relação candidato/vaga.

Pode-se supor que as novas regras tenham trazido facilidades ao ingresso nas UF, a exemplo de: a) gratuidade ao estudante da escola pública para prestar a prova; b) facilitação do acesso aos locais de prova, devido a sua interiorização ou descentralização em relação às Universidades; c) atratividade, haja vista a proposta de uma prova menos pautada na memorização; d) possibilidade de concorrer à vaga em diferentes Universidades e cursos.

A Tabela 2, a seguir, indica número de vagas, inscritos e ingressos nas Universidades federais, no período estudado.

Tabela 2 – Número de vagas, candidatos inscritos e ingressos nas Universidades Federais por Vestibular e outros processos seletivos Brasil – 2003 a 2013

Ano	Vagas	Inscritos	Candidato/vaga	Ingressos	Taxa de ocupação
2003	109.184	1.151.332	10,54	108.466	99,34
2004	109.802	1.171.720	10,67	108.953	99,23
2005	116.348	1.179.439	10,14	114.833	98,70

ISBN: 978-85-8126-090-7

2006	132.203	1.188.194	8,99	130.285	98,55
2007	139.875	1.188.613	8,50	136.834	97,83
2008	150.869	1.234.479	8,18	145.062	96,15
2009	186.984	1.177.317	6,30	184.708	98,78
2010	218.152	1.936.658	8,88	222.126	101,82
2011	231.530	2.977.983	12,86	224.950	97,16
2012	239.942	3.804.214	15,85	238.594	99,44
2013	245.933	4.235.198	17,22	233.693	95,02

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – INEP – MEC

Os dados apresentados na Tabela 2 evidenciam que a partir da implantação do SiSU, mesmo considerando que eram 56,45% das Universidades Federais que participavam em 2013, há um aumento no número de candidatos inscritos e, consequentemente, na relação candidato por vaga, que chega a 17,22.

O SiSU, pela metodologia adotada, permite que um número maior de cidadãos se inscrevam e concorram às vagas nas Universidades Federais, consequentemente, amplia-se a concorrência e o número de não ingressantes. Possivelmente, esses dados destaquem a quantidade de pessoas que querem cursar o ensino superior, mas não têm garantido esse acesso (VELOSO; NOGUEIRA, LUZ, 2014).

Mesmo com a expansão do número e interiorização das instituições federais, bem como com a ampliação das vagas e aumento da relação candidato/vaga, cresce o número de vagas não preenchidas nesse setor, conforme podemos observar nos dados da Tabela 2. No período de 2007 a 2012, a taxa de crescimento do número de vagas não preenchidas corresponde 302,50%, ou seja, a taxa de ocupação de vagas que, em 2007, era de 97,83%, em 2013, representa 95,02%, o que significa que 12.240 vagas ofertadas não foram preenchidas.

5 Resultados da pesquisa segundo indicadores da permanência

Em relação ao entendimento de permanência, estudos mostram que o ingresso na educação superior limita as perspectivas de conclusão dos estudos, sem que haja, institucionalmente, acompanhamento, conhecimento e atendimento ao estudante (PRIMÃO; SILVA, 2015). Trata-se de uma variável fundamental, que escapa à presente pesquisa, tendo em vista os seus delineamentos, porém, não pode se deixar de tê-la em vista, até porque indica a necessidade de relativização dos dados quantitativos e a necessidade de aprofundá-los.

Há, portanto, um elevado grau de complexidade, como atestado por pesquisas, relacionadas ao tema. Por exemplo, estudos mostram que o SiSU, considerando o seu mecanismo de seleção, "pode contribuir para uma escolha de curso que, em certos casos, não expresse o desejo de realizá-lo." (FLORES; SILVA, 2014, p. 88). Assim sendo, haveria uma "tendência predominante de que o candidato leve em conta as reais possibilidades de ser aprovado em face da pontuação que obteve" (*ibid*). Isso pode repercutir na desistência do curso, vindo a impactar nos índices da permanência.

Haveria de considerar, por seu turno, outros estudos, aqui não aprofundados, mas que merecem citação por enfatizar a complexidade do tema. Os estudos vêm no lastro da medida de ingresso em instituições de ensino superior federais, via ação afirmativa (Lei nº 12.711, de 2012). Exemplo disso é a pesquisa realizada por Maestá (2015), que evidencia as dificuldades encontradas pelos acadêmicos para sua permanência no ensino superior. Para a autora, as Políticas de Ação Afirmativa, com destaque para as cotas, facilitaram o ingresso, mas não foram su-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ficientes para prover sua permanência e, consequentemente, a conclusão no ensino superior.

Veja-se, na Tabela 3, os dados sobre matrícula, que, de certo modo, refletem a situação de permanência nos cursos de graduação das IES estudadas.

Tabela 3 – Número de Matrículas (Matriculados, Matrícula Trancada, Matrícula Desvinculada do Curso, Transferência para outro Curso, Falecido) nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, nas Universidades Federais – Brasil, 2009 – 2013.

Ano	Total	Matriculados		Matrícula Trancada		Matrícula Desvinculada do Curso		Transferência		Falecidos
		N	%	N	%	N	%	N	%	N
2009	1.249.692	1.032.936	82,66	65.270	5,22	137.176	10,98	14.190	1,14	120
2012	1.352.517	1.087.413	80,40	85.811	6,34	160.496	11,87	18.653	1,38	144
2013	1.422.393	1.137.851	80,00	99.067	6,96	171.164	12,03	14.072	0,99	239

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – INEP – MEC

A matrícula é o ato que legitima o estudante na instituição. Nesse ato, ambos celebram um vínculo, na condição de estudante regular, associado a um determinado curso de graduação, integrando o quadro de discente, ocupando uma vaga. A matrícula trancada, por sua vez, é um instituto jurídico, normatizado pelas IES, que representa suspensão temporária, embora o estudante continue vinculado a IES. O abandono de curso é representado na Tabela 3 como matrícula desvinculada de curso e transferência para outro curso; no primeiro caso, o estudante perde o vínculo com a IES, o que não ocorre no segundo.

Para fins de avaliar-se a permanência, há de se atentar aos percentuais de trancamento e de matrícula desvinculada de curso, na medida em que o estudante indica com esse ato que

necessita interromper seus estudos, temporariamente ou definitivamente, por fatores ainda pouco conhecidos nas IES, mas que, conforme a Tabela 3, aumenta a cada ano, afetando a sua permanência e seu tempo de conclusão do curso.

Os dados relativos à transferência de cursos dentro da IES podem ser reflexo do modelo de sistema de seleção, em que o estudante escolhe seu curso, muitas vezes, induzido pela sua pontuação e pela possibilidade de classificação em cursos de graduação que não necessariamente são de sua primeira opção.

A Tabela 4, no que segue, mostra a taxa de conclusão dos cursos de graduação. A taxa de conclusão é calculada a partir da relação entre o ingresso e a conclusão, transcorridos quatro anos do percurso acadêmico.

Tabela 4 – Taxa de Conclusão dos cursos de graduação presenciais nas Universidades Federais no período 2003/2006 a 2009/2013 – Brasil

Ingresso/ Conclusão	Taxa de Conclusão
2003/2006	73,84
2004/2007	77,72
2005/2008	69,46
2006/2009	66,28
2007/2010	64,39
2008/2011	63,72
2009/2012	48,57
2010/2013	44,72

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – INEP – MEC

A manifestação do estudante em abandono de cursos, temporário ou definitivo, interfere nas taxas de conclusão das Universidades. Conforme a Tabela 4, os dados apontam para a necessidade de avaliação das políticas de educação superior na

ISBN: 978-85-8126-090-7

medida em que a ampliação de vagas e a implementação de modalidades de ingresso – SiSU e Cotas – podem não representar ampliação do seu acesso, considerando que os valores de concluintes vêm diminuindo a cada ano. Para além de associar esse indicador a questões particulares do estudante, restritivamente, é preciso considerar o processo de formação na educação superior, que envolve ações institucionais e políticas públicas.

6 Considerações finais

Esse texto se propôs a avaliar indicadores do REUNI e do SiSU, relacionando-os a dados sobre a permanência de estudantes na graduação. Com base nos resultados, as questões de pesquisa direcionam às seguintes conclusões:

a) o Reuni, ao expandir vagas, oferece maior possibilidade de ingresso às Universidades Federais?

Viu-se que, a partir da criação do programa, aumenta o número de Universidades federais e de *campus*, com ênfase na interiorização. Também foi identificado que as vagas crescem, tanto na capital como no interior, e em todas as regiões. Destacou-se que as matrículas crescem no período noturno. Esse quadro, portanto, remete a maior possibilidade de ingresso nas federais, o que é atestado pelos números dos ingressantes.

b) o SiSU, ao redefinir a forma de ingresso (antes pautada no vestibular), expande a possibilidade de concorrer à vaga ao ensino superior?

Como repercussão do SiSU se pode observar que aumenta significativamente o número de inscritos e, por efeito, a relação

candidato/vaga. De igual forma, o número de ingressantes sobe (mais que dobra ao longo do período examinado). Porém, ao crescer a relação candidato/vaga, nota-se uma restrição de possibilidades, dada a exclusão de uma grande parcela de interessados em cursar a educação superior nas Universidades federais.

C) O REUNI E O SiSU SINALIZAM PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NAS UFs?

Alguns traços se destacam quanto ao exame da permanência, considerando os citados programas. Viu-se que a taxa de ocupação oscila no período e cai no ano de 2013; viu-se que a taxa de conclusão cai reiteradamente no período posterior à criação do REUNI e do SiSU; viu-se que aumenta o número de trancamento e de matrícula desvinculada do curso.

Assim sendo, em suma, o quadro mostra que o REUNI e o SiSU promovem a expansão das possibilidades de acessar as Universidades Federais; no entanto, não repercutem na permanência do estudante nem na conclusão no tempo adequado. Diante disso, aos dados apresentados precisam ser agregadas pesquisas qualitativas para melhor entender tais fenômenos. De igual forma, são importantes as pesquisas que associem os dados referentes às Universidades Federais a outros programas que expandem o sistema de educação superior (a exemplo dos que contemplam as IES privadas), visto que podem também interferir na permanência do estudante, tendo em vistas as possibilidades ampliadas de mobilidade acadêmica.

Referências

AGOSTINHO, Kamilla Maestá; *O estudante beneficiado por programas de ação afirmativa do curso de enfermagem da Universidade*

ISBN: 978-85-8126-090-7

Federal de Mato Grosso ***campus*** *universitário de Sinop*: Quem sou eu? Quem é ele? 2015.130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2015.

ARAUJO, Carla B; ZANDAVALLI M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. In: XX SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR 2012: expansão, acesso e igualdade social, 2012, João Pessoa. *Anais*... João Pessoa: UFPB, 2012. 1 CD-ROM.

ARRECHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. *Avaliação de políticas sociais*: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998, p. 29-40.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior, Censo da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: jun.2015.

FLORES, Cézar Augusto; SILVA, Maria das Graças M. A escolha do curso superior no SiSU – o caso do curso de Enfermagem da UFMT – campus Sinop. In: SILVA, Maria das Graças M.; RIBEIRO, Mara Regina Rosa (Orgs.). *Educação e saúde em pesquisas*: possibilidades na diversidade. Cuiabá: Ed. UFMT, 2014.

NÉRES, Alexandre Aparecido da Silva et al. Condições de permanência na Universidade Federal de Rondônia. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 121-130.

PRIMÃO, Juliana C. M.; SILVA, Maria das Graças M. Política de permanência na UFMT: da assistência ao estudante às ações de qualificação do ensino em geral. In: CASTRO, Alda Maria D. de Araújo; BARBALHO, Maria Goretti. *Políticas de expansão da educação superior*: dimensões, cenários e perspectivas. Natal: Ed. UFRN, 2015, p. 257-280.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da et al. Os desafios da permanência qualificada na universidade. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 131-138.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. *Série Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

_____; _____. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, 2013.

_____; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Permanência na educação superior: ideias que pautam a normatização e a produção textual. *Anais*... Seminário Nacional Universitas BR, Belém, 2015.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; NOGUEIRA, Patrícia Simone; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade. *Anais*... Seminário Nacional Universitas BR, Natal, 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DO DIAGNÓSTICO LOCAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE HORIZONTE / CE: QUE LUGAR OCUPA A EJA?

COSTA, Elisangela André da Silva
Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

FURTADO, Eliane Dayse Pontes
Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: eliane.dayse2@gmail.com

COSTA, Eisenhower Souza
Especialista em ensino da Matemática pela UECE. Professor da Rede Pública Estadual de Ensino. E-mail: eisenhowerhorizonte@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho aborda o diagnóstico local e sua importância na construção do plano municipal de educação (PME), com destaque para a posição que a educação de jovens e adultos ocupa no contexto das políticas educacionais. Foi tomada como ponto de partida a compreensão de que a avaliação diagnóstica ocupa lugar central nos processos de leitura da realidade e na tomada de decisões e que tal leitura, atualmente, sofre influência do pensamento neoliberal presente no contexto das políticas educacionais contemporâneas. A educação de jovens e adultos, que vem historicamente enfrentando desafios relacionados ao seu reconhecimento como um direito, torna-se elemento de materialização dos processos de inclusão excludente, vivenciados pela população em relação aos direitos sociais. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica no processo de formulação dos PMEs e das políticas educacionais voltadas para a EJA neles expressas. Para tanto, metodologicamente, optou-se pela análise documental, tomando como objeto de investigação o plano municipal de educação de Horizonte / Ce (2010-2020). Os resultados apontam para a qualidade do referido plano em termos cartoriais, mas para a falta

de qualidade do mesmo em termos sociais, no que diz respeito especificamente à EJA.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica. Plano Municipal de Educação. EJA.

ABSTRACT

This paper deals with the local diagnosis and its importance in the construction of municipal education plan, highlighting the place that the youth and adult education occupies in the context of educational policies. It was taken as a starting point the understanding that the diagnostic evaluation plays a central role in the process of interpretation of the reality and in decision-making and that such neoliberal thinking this in the context of contemporary educational policies currently influences a reading. The adult education, which has historically faced challenges related to its recognition as a right, becomes materialization element of exclusionary inclusion processes experienced by the population in relation to social rights. Thus, the aim of this paper is to reflect about the importance of the diagnostic evaluation in the formulation process of the PMEs and the educacional policies for the EJA, expressed Methodologically, the option was to develop the documentary analysis, taking as a research object the municipal plan of the Horizonte education / Ce (2010-2020). The results point to the quality of municipal education plan in cartesian terms, but also, point to the lack of quality in social terms, with regard specifically to the EJA.

Keywords: Diagnostic Evaluation. Municipal Education Plan. EJA

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Ao longo das últimas décadas, a educação foi apresentada, em âmbito internacional, como peça fundamental para a solução dos problemas sociais e econômicos existentes, passando a ter papel estratégico na inserção de países periféricos em lugar de destaque no cenário econômico internacional e inclusão nos blocos hegemônicos internacionais.

No Brasil, não foi diferente, entre o final do séc. XX e início do séc. XXI, o cenário das políticas educacionais passou por significativas transformações que desencadearam a democratização do acesso da população à educação básica. As estratégias de inclusão educacional que promoveram o aumento quantitativo de matrículas e a entrada das classes populares na escola vieram acompanhadas de estratégias de regulação elaboradas como meios de controle da qualidade dos processos educativos desenvolvidos pelas instituições escolares.

A perspectiva da economia, de matriz neoliberal, apresenta-se como um forte elemento de natureza ideológica presente nos documentos oficiais que norteiam grande parte das ações voltadas à educação pública brasileira, como é o caso dos planos municipais de educação. Tal perspectiva, muitas vezes, não é apreendida pelos sujeitos das práticas educativas, que passam a aderir acriticamente e a defender os princípios desse ideário político econômico.

Dentro deste contexto, a educação de jovens e adultos – EJA, apesar de ser reconhecida como um direito, vem sofrendo processos de exclusão que se manifestam de maneira evidente na queda do número de matrículas no país a partir da implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

A pesquisa da qual emerge o presente estudo destaca diferentes elementos que validam este processo de exclusão. Dentre

eles, destacamos, para efeito desta discussão, o plano municipal de educação do município de Horizonte / Ceará, em sua primeira versão, publicada no ano de 2010 e, recentemente, posta como pauta de discussão para a reelaboração do mesmo.

Metodologicamente, adotamos a análise documental, para verificarmos a importância da construção do diagnóstico local, numa perspectiva avaliativa, para a formulação de propostas situadas, que dialoguem com os desafios postos pelo contexto.

Os resultados apontam para a qualidade do plano municipal de educação em termos cartoriais, mas para a falta de qualidade do mesmo, em termos sociais, no que diz respeito especificamente à EJA.

2 O plano municipal de educação de Horizonte-Ceará

Os diferentes compromissos assumidos entre países ao longo das últimas décadas induziram o desenvolvimento de políticas educacionais que dessem materialidade às propostas apresentadas em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Dakar – Educação para Todos (UNESCO, 2000), entre outras.

A tradução desses compromissos em termos práticos desencadeou, ao longo das últimas duas décadas, processos de descentralização que conferiram às gestões estaduais e municipais de educação a responsabilidade direta pela garantia de acesso da população à educação, pelo uso eficiente e eficaz de recursos direcionados à manutenção das escolas, à maximização de resultados e, ainda, pela formulação de planos municipais de educação, que localizassem no tempo e no espaço tais ações.

O município de Horizonte, dentro deste contexto, registrou formalmente seus compromissos com a educação através da

ISBN: 978-85-8126-090-7

elaboração do Plano Municipal de Educação – PME, Lei Municipal nº 744/2009, com vigência prevista para o período compreendido entre os anos de 2010 e 2020, configurando-se como um documento norteador das políticas públicas da educação municipal. Na apresentação do documento, é relatado que este foi "construído a partir de um processo de participação da comunidade escolar e da sociedade civil organizada do município" (HORIZONTE, 2009, p. 10), constando, na pauta de solicitação dos educadores, movimentos sociais e se constituindo como parte integrante do projeto político da secretaria municipal de educação com o conselho municipal de educação.

A participação popular, de acordo com o documento norteador para a elaboração de plano municipal de educação, publicado pelo MEC em 2005, constitui-se como forma de materialização do princípio constitucional da gestão democrática, que visa, entre outras questões, à garantia de princípios como a "transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência" (BRASIL, CF 1988, art. 206, inciso VI).

Compreendido como um instrumento de gestão, mas também como um instrumento de controle social, o Plano Municipal de Educação de Horizonte proclama legalmente a educação como um direito reconhecido pelo poder público. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 46) aponta para a responsabilidade da gestão pública municipal de estabelecer meios para que este direito se efetive. Assim, a estrutura do Plano Municipal de Educação, em análise, além de apresentar elementos relacionados à leitura da realidade local e sua relação com os desafios postos à educação, anuncia elementos relacionados a diretrizes, objetivos, metas e ações estratégicas para a educação (HORIZONTE, 2009).

Considerando avaliação como "uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um

quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido" ou "operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos" (GARCIA, 2001, p. 31), afirmamos a necessidade de uma avaliação do citado plano.

Para identificar a relação deste plano com as políticas educacionais nacionais e sua contribuição para a reafirmação da educação, como um direito proclamado e efetivado, no contexto do município de Horizonte / Ceará, apresentamos, a seguir, discussões consideradas fundamentais para esta questão. Refletimos sobre o diagnóstico educacional como importante ponto de partida para a avaliação do alcance das políticas educacionais já instituídas, assim como para o mapeamento de novas demandas.

2.1 Caracterização e diagnóstico educacional

Na construção da caracterização e diagnóstico educacional, o Plano Municipal de Educação, em tese, deve apresentar elementos relacionados às perspectivas histórica, demográfica, econômica, política e social do município, com vistas a contextualizar os limites e as possibilidades da política educacional, considerando a educação infantil e o ensino fundamental como responsabilidades primeiras da gestão municipal. Deve também considerar o ensino médio, o profissionalizante e o superior, uma vez que, com estes níveis de ensino, estabelece parcerias importantes para a garantia da continuidade de estudos pela população.

a) Os aspectos sociodemográficos

De acordo com o documento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação (BRASIL, 2005, p. 30), o diagnóstico corresponde à:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> Contextualização objetiva e precisa dos problemas da educação, com base em estudos existentes e em dados de órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de modo a garantir uma visão exata da realidade educacional.

Os aspectos sociodemográficos apresentados no Plano Municipal de Educação de Horizonte atêm-se a elementos de natureza descritiva, apontando aspectos relacionados a: um breve histórico do município; listagem de características físicas e geográficas, sem estabelecer correlações entre estas e suas vocações econômicas; quantidade de munícipes residentes e sua distribuição por moradia em zonas rural e urbana; por fim, uma breve descrição dos aspectos econômicos, sem pontuar os desafios ainda existentes para a inserção sociolaboral da população economicamente ativa e sua relação com a educação.

A forma como a dinâmica histórico-social da cidade é resumida mantém veladas as contradições presentes no cotidiano do município, traduzidas na convivência entre a riqueza econômica gerada pelo polo industrial e a desigualdade oriunda de processos de exclusão social.

> Em seus 22 anos de existência, Horizonte vem construindo uma história de crescimento econômico e desponta hoje como um dos principais polos industriais do estado do Ceará. Aliado ao crescimento econômico, **destaca-se, ainda, o compromisso social com a qualidade de vida da população**, o que tem concedido ao município reconhecimento de órgãos internacionais como Fundação Abrinq e Unicef (grifos nossos) (HORIZONTE, 2009, p. 22).

Ao confrontar este recorte do Plano Municipal de Educação com os levantamentos realizados no decorrer desta pesquisa, pudemos perceber certo descompasso, manifesto em dados rela-

tivos à qualidade de vida da população e sua materialização em termos de ações e resultados concretos. Tal descompasso pode ser evidenciado em indicadores relacionados à educação, como: o estacionamento das taxas de analfabetismo entre o final do século XX (28,18%) e início do século XXI (26,54%) (CEARÁ, 2012); baixa proporção de escolas ofertando educação para jovens e adultos pouco ou não escolarizados (02 das 29 escolas), mesmo diante das demandas por formação presentes no município, ocasionando a queda vertiginosa nas matrículas em Educação de Jovens e Adultos – presencial e com avaliação no processo – entre os anos 2007 e 2012 (68%). É necessário ressaltar, ainda, que o investimento na educação, e mais especificamente na educação de jovens e adultos, poderia interferir positivamente na melhoria de outros indicadores, como os relacionados à mortalidade infantil e à violência urbana, por exemplo.

A partir do confronto entre o texto do Plano Municipal de Educação, acerca dos aspectos sociodemográficos de Horizonte e suas relações com as políticas sociais, era esperado certo diálogo entre a dinâmica socioeconômica e demográfica deste contexto e dados objetivos que traduzissem em maior escala "o compromisso com a qualidade de vida da população", anunciado pela gestão pública municipal. Isso revelaria a compreensão de que o desenvolvimento econômico de um município não corresponde necessariamente ao desenvolvimento humano e à efetivação dos direitos sociais.

Diante dos desafios postos pelos elementos socioeconômicos e a dinâmica da desigualdade e da exclusão neles presentes, é geralmente observada uma postura de negação ou de não reconhecimento das situações-limite que se colocam cotidianamente à população e aos gestores. Tal questão pode ser visualizada na exposição dos aspectos educacionais do município de Horizonte, em que são superficialmente elencadas informações acerca da es-

ISBN: 978-85-8126-090-7

trutura que compõe o parque escolar, a distribuição de matrículas por dependência administrativa e os indicadores de rendimento escolar compreendidos entre os anos de 2005 e 2009. A única expressão de leitura crítica da realidade educacional apresentada neste trecho do documento evidencia mais uma contradição que diz respeito exatamente à EJA, modalidade de ensino que menos tem se desenvolvido no contexto deste município ao longo da última década. De acordo com o plano:

> Considerando as informações já citadas, percebe-se um forte movimento pela democratização do acesso escolar, contudo, verificamos que **elevar o nível de escolaridade dos munícipes é um grande desafio**, mesmo diante da taxa de escolarização líquida no ensino fundamental de 90,7% (IBGE, 2000). O analfabetismo no município ainda é elevado: de 28, 2% (IBGE, 2000) da população com 15 anos ou mais (grifos meus) (HORIZONTE, 2009, p. 24).

A postura adequada ao discutir a questão dos direitos seria, no dizer de Telles (1988, p.37), "[...] repensar os direitos sociais não a partir de sua fragilidade ou da realidade que deixaram de conter, mas a partir das questões que abrem, dos problemas que colocam". Para tanto, o reconhecimento dos limites presentes nas diferentes ações políticas que buscam garantir os direitos fundamentais da população seria um importante passo para a abertura de canais de diálogo, necessários à avaliação e ao planejamento por parte da gestão municipal. Possivelmente, a superação da postura fatalista, que leva a população a acreditar na naturalização da má qualidade e do pouco alcance das políticas sociais, esteja no exercício de escuta dos sujeitos, como afirma Telles (1998).

Assim, é necessário reconhecer a complexidade do processo de planejamento que se inicia na leitura crítica da realidade e se estende ao longo dos demais processos, articulando necessariamente as dimensões política e ética. Conforme Vieira e Albuquerque (2001, p. 30), o planejamento:

> [...] depende dos referenciais simbólicos dos atores envolvidos. A teorização sobre planejamento deve ser situada, na medida em que este não pode ser tratado indistintivamente do sistema social. Dizer que o planejamento é uma prática situada significa negar o caráter tecnocrático deste como um instrumental de organização racional, neutro. Portanto, o planejamento em suas diferentes acepções apresenta, implícita ou explicitamente, um caráter ideológico.

A caracterização e diagnóstico educacional analisados, inicialmente, apresentam-se distantes de uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como o mero atendimento a uma formalidade prescrita pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005) para a formulação do plano municipal de educação, pouco dialogando com os demais elementos que o compõem. A suposta neutralidade na apresentação dos dados pode se configurar tanto como ausência de competência técnica para a identificação das relações entre o contexto e as ações políticas presentes no documento, quanto como uma ação deliberada de ocultamento das contradições existentes no município.

b) Diagnóstico da educação municipal: um olhar sobre a educação de jovens e adultos

Na sua apresentação escrita, o Plano Municipal de Educação, logo após a caracterização do município e da secretaria, apresenta o diagnóstico da educação infantil, do ensino fundamental e das modalidades de ensino educação de jovens e adultos, educação especial, elencando elementos relacionados ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar dos alunos matriculados na rede pública municipal de ensino.

De forma distinta do que visualizamos na caracterização do município, a abordagem de cada uma das etapas e modalida-

ISBN: 978-85-8126-090-7

des de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos, buscou contextualizar a realidade local e estabelecer uma relação entre esta e a educação. No entanto, como o foco dessa investigação é a EJA, apresentaremos de forma mais detalhada os elementos constituintes do Plano Municipal de Educação, relativos a esta modalidade de ensino.

A caracterização da EJA aponta para a estrutura existente e para o total de matrículas e professores lotados no ano de 2010, informando que:

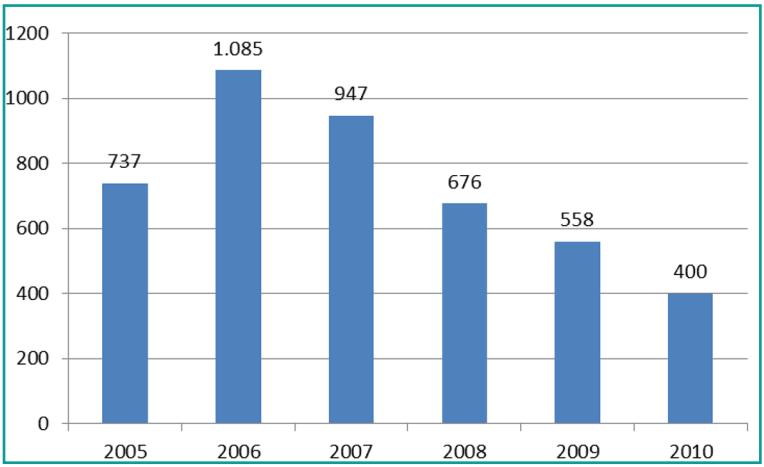
> [...] a Educação de Jovens e Adultos, no município, é ofertada em três escolas municipais, com atendimento presencial, envolvendo os segmentos da EJA I a EJA IV e em um Centro de Educação de Jovens e Adultos com atendimento semipresencial (CEJAH). São 22 professores desenvolvendo um trabalho voltado para essa modalidade de ensino, sendo que 11 atuam na EJA presencial e 11 no regime semipresencial.

Apesar de apresentar os dados acima de forma bastante otimista, a secretaria municipal de educação, ao fazer a demonstração da evolução da matrícula da EJA presencial no Ensino Fundamental entre 2005 e 2010, acaba por revelar a gradativa e contínua queda no atendimento aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados.

O comentário que segue a figura aponta para a falta de coerência entre o dado apresentado e sua interpretação pela gestão municipal, ao afirmar que:

> Como mobilização social em prol do retorno dos alunos à escola para a conclusão dos estudos foi estruturado o movimento MIRAH – Movimento de Inclusão pela Redução do Analfabetismo em Horizonte. Esse movimento resultou no aumento, considerável, do número de matrículas da EJA (HORIZONTE, 2009, p. 40).

Figura 1 – gráfico da evolução de matrícula da EJA presencial ensino fundamental – 2005 – 2010



Fonte: Plano Municipal de Educação de Horizonte (2009, p. 40).

Quando comparado às demais etapas ou modalidades descritas no Plano Municipal de Educação, o diagnóstico da educação de jovens e adultos apresenta-se superficial e inconsistente, pouco contribuindo para a compreensão dos limites e das possibilidades dessa modalidade de ensino no contexto de Horizonte / Ceará. Tal questão nos remete à compreensão de que não são os jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, o foco prioritário das políticas municipais de educação, da mesma forma que não o são para o governo federal. Tal fato pode ser evidenciado pela tardia inclusão da EJA no FUNDEB e ainda pela não aplicação do percentual máximo de recursos do citado fundo previstos para a manutenção desta modalidade de ensino, a saber, 15%.

Ao analisar o conjunto de programas propostos pelo Ministério da Educação, verificamos que o foco prioritário das políticas educacionais brasileiras, desde a década de 1990, tem

ISBN: 978-85-8126-090-7

sido declaradamente as crianças e os adolescentes, em decorrência dos acordos firmados com organismos internacionais, como a UNESCO. É necessário ressaltar que, aos poucos, a EJA tem ganhado espaço no contexto das políticas sociais, mas, mesmo assim, vivencia um processo de inclusão excludente, evidenciando a distância entre o escrito e o vivido na legislação educacional brasileira.

De acordo com Kuenzer (s/d, p. 14), estas estratégias de inclusão, que não dizem respeito somente à EJA, mas aos demais níveis e modalidades de ensino, "não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo".

A historicidade do fenômeno de exclusão dos jovens e adultos da educação formal é abordada por Arroyo (2005, p. 221), quando afirma que:

> A educação de jovens e adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Se antes a educação de jovens e adultos não se constituía como pauta das políticas públicas, hoje esta modalidade de ensino se encontra perdida no labirinto de instituições cada vez mais burocráticas, como as secretarias de educação, que fazem uso da linguagem dos direitos, para interpretar ao seu modo e validar legalmente a negação do acesso e da permanência e, ainda, a naturalização do fracasso escolar (BOBBIO, 2004).

No contexto do município investigado, assim como no contexto cearense como um todo, justifica-se que há a oferta das matrículas em sala de EJA, mas que não há procura por parte

dos alunos jovens e adultos pouco ou não escolarizados, mesmo aqueles oriundos dos programas de alfabetização de adultos. Assim, é bastante comum verificar a existência de um número mínimo de salas de aula funcionando com esta clientela, para que se configure a existência da modalidade de ensino no município e este não possa ser responsabilizado pela ausência da oferta.

Destarte, podemos apontar como principais marcas presentes na apresentação do diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos em Horizonte / Ceará: a insuficiência de dados, assim como a superficialidade na abordagem dos mesmos, a incoerência entre dados e comentários e, por fim, a ausência de sinalização dos aspectos relevantes que se constituam como referenciais para o planejamento de ações futuras.

5 Disposições finais

Ao longo deste estudo, apresentamos discutimos, numa perspectiva avaliativa, o diagnóstico local do plano municipal de educação de Horizonte / Ce (2010-2020), com destaque para o lugar que a educação de jovens e adultos ocupa nesse contexto.

É sabido que a construção dos planos municipais de educação decorre do desenvolvimento dos processos de descentralização de gestão, característicos das políticas educacionais contemporâneas, marcadas pela perspectiva econômica neoliberal. Assim, os municípios, estados e distrito federal são convidados a pensar sobre sua própria realidade, identificando de maneira situada, os limites e as possibilidades existentes nesses locais e sua interface com o campo das políticas sociais.

Ao analisarmos o plano municipal de Horizonte, verificamos que houve esforço, no sentido de atender às orientações expressas pelo Ministério da Educação para a composição de tal

ISBN: 978-85-8126-090-7

documento. Assim, podemos dizer que, do ponto de vista formal, o PME de Horizonte preenche todos os requisitos da estrutura de formulação propostos. Entretanto, como nos propusemos neste estudo a explorar somente o recorte que trata do diagnóstico local e da EJA, podemos dizer, após a análise cuidadosa do referido plano, que o mesmo aborda a leitura da realidade de forma superficial e inconsistente, pouco contribuindo para a compreensão dos limites e das possibilidades dessa modalidade de ensino no contexto do município.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In *Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7ª Reimp. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME* / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. 98p

_____ . *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1988.

CEARÁ. IPECE. *Perfil básico municipal de Horizonte*. Ceará, 2012.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan./jun. 2001.

HORIZONTE. *Plano Municipal de Educação de Horizonte*: 2010 – 2020. Horizonte: Secretaria de Educação, 2009.

_____ . *Lei Municipal nº 744*. Institui o plano municipal de educação para o período de 2010 a 2020. Horizonte, 2009

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão includente e inclusão excludente:* a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf>. Acesso em 01 mai 2014.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. In *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011.

TELLES, Vera. Direitos sociais: afinal do que se trata? In *Revista USP*, São Paulo (37): 34- 45, março – maio, 1998.

UNESCO; CONSED. *Educação para todos*: o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2001.

_____. *Declaração mundial sobre de educação para todos*. Jomtien: UNESCO, 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Albuquerque. *Política e Planejamento Educacional*. 2.ed. Fortaleza: EdUECE / FDR, 2001.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FUTURO: IMPACTOS DOS EGRESSOS DE 2013

OLIVEIRA, Felipe Resende
Doutorando em Economia pelo PIMES/UFPE

RESUMO

O estudo verifica os impactos econômicos do programa de educação profissional do Governo do Estado de Goiás, Bolsa Futuro, por meio de métodos não experimentais de avaliação de políticas públicas. Os resultados do *propensity score matching* sugerem que o programa Bolsa Futuro aumenta o percentual de emprego formal dos participantes, enquanto o método de diferenças em diferenças indica efeito nulo. Ambas as estimações indicam que a política não eleva a remuneração média dos seus egressos. Entretanto, um teste de robustez pelo método de regressão quantílica com efeitos fixos revela efeitos heterogêneos, positivos e significativos sobre os trabalhadores de menor remuneração e nulo para os do último quartil de renda.
Palavras-chave: avaliação de impacto, educação profissional; renda e empregabilidade.

ABSTRACT

This study analyses the economic impacts of technical education program do Government of State of Goiás, Bolsa Futuro, using no experimental methods of public politics evaluation field. The results of propensity score matching suggest that the program improves the perceptual of formal employment of its participants, while the differences and differences method indicates null effect. Both estimates show that the program do not raises the mean wages of egress. However, a test of robustness by the quantile regress with fixed effects revels heterogeneous effects, positives and significant about the workers of low income and null to the workers of the last quartile of salary.
Keywords: impact evaluation, technical education; propensity score matching, difference- in-differences, quantile regression for panel data.

1 Introdução

A área de avaliação de políticas públicas se desenvolveu recentemente no Brasil. Ainda são escassos os estudos nacionais que avaliam programas de qualificação profissional, com destaque para o Planfor[1]. Esta pesquisa analisa como a oferta de educação profissional em Goiás, com foco no Programa Bolsa Futuro, maior programa estadual de qualificação profissional do Brasil, afeta os seus egressos no mercado de trabalho. Por meio dos dados identificados e a RAIS/MTE – Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego, o estudo aplica métodos não experimentais sobre os grupos de tratamento e controle para verificar o impacto na renda e empregabilidade. Portanto, avalia se o programa de qualificação é efetivo no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho.

Além de verificar os impactos da política de qualificação profissional sobre os concluintes, seus efeitos são examinados por quantis, isto é, de acordo com a distribuição condicional dos salários, revelando a situação de heterogeneidade do impacto. Isto é feito por meio da metodologia de regressão quantílica com dados com painel (KOENKER, 2004), que é robusta a *outliers* e vai além de estimar a tendência central dos parâmetros das regressões clássicas.

A pesquisa de Barros *et al.* (2006) mostra que, apesar de o Brasil ser um dos países mais desiguais do mundo, onde o 1% mais rico da população acumula a mesma renda que os 50% mais pobres, a desigualdade de renda caiu nas últimas décadas. Seu trabalho investiga os fatores que influenciaram esta tendência e

[1] Avaliado por Fernandes, Menezes-Filho e Zylberstajn (2002); Silveira-Neto (2002); Severnini e Orellano (2010). Outras exceções são: Neri (2010), Águas (2011) e Gontijo e Amaral (2015).

ISBN: 978-85-8126-090-7

conclui que o declínio resultou da evolução da renda não derivada do trabalho e de mudanças na distribuição da remuneração dos trabalhadores.

De acordo com Barros (2011), o capital humano é um dos principais determinantes dos salários, e a diferença de capital humano é um dos fatores mais determinantes da desigualdade regional. Nesse sentido, Goiás possui divergências entre seus municípios. O Censo/IBGE de 2010 mostrava uma taxa de alfabetização geral de aproximadamente 90%, com municípios chegando a 96% e 76%. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013 quase 60% da população goiana (com 10 anos ou mais) apresentava escolaridade inferior ao ensino médio completo.

Ramos (2007) também afirma que a educação teve um desempenho importante para a queda da desigualdade de rendimentos individuais entre os anos de 1995 a 2005. O autor ainda avalia sua relação com o desemprego, constatando que o seu aumento no fim da década de 90 se deu de modo heterogêneo, afetando em maior grau as pessoas mais pobres e menos escolarizadas. A fonte de dispersão salarial tem seu poder explicativo dominado fortemente pela variável escolaridade, a qual contribuiu substancialmente (cerca de um terço) para a queda da desigualdade no mercado de trabalho.

Neri (2011) decompõe os determinantes das variações da desigualdade da renda, encontrando papel fundamental das variáveis educacionais. Entre os anos de 2003 e 2009, os 50% mais pobres aumentaram sua renda real per capita a um ritmo chinês (69%) enquanto os 10% mais ricos enriqueceram apenas 12,8%, explicando a queda da desigualdade. Nesse caso, ele decompõe os fatores que afetam a renda e ressalta a educação, apontando

que se fosse apenas por ela, *ceteris paribus*, a variação da renda da base da pirâmide social teria crescido seis vezes mais que o incremento do topo.

Menezes Filho e Oliveira (2014) quantificam o papel da educação na queda recente da desigualdade da renda e afirmam que a educação contribuiu consideravelmente com a queda dos índices de Gini entre os anos de 2001 e 2009, no mercado de trabalho e na renda familiar per capita. Eles fazem uma cuidadosa revisão de literatura sobre os trabalhos que tratam da desigualdade de renda e educação no Brasil e mostram a evolução da educação nas últimas duas décadas, encontrando que a renda do trabalho passou a ser importante para diminuir a desigualdade a partir de 1999. Entretanto, reforçam a importância dos programas governamentais de transferência direta de renda no combate à desigualdade social, que elevaram a renda, principalmente, dos mais pobres. Enquanto a renda dos 10% mais ricos cresceu 20% entre 2001 e 2009, a dos 10% mais pobres aumentou 118%. Apesar da desigualdade educacional ainda ser alta, os autores revelam que a escolaridade dos grupos mais pobres cresceu mais do que as dos mais ricos. De acordo com o estudo, mais de 40% da redução do índice de Gini no mercado de trabalho entre 2001 e 2009 é explicada pela educação. Já na renda familiar, 26% da variação se deram em função do fator educacional.

Desde os anos 60, pesquisas analisam o papel dos programas de qualificação profissional como instrumento de combate à desigualdade e pobreza. O estudo clássico de LaLonde (1995) faz uma cuidadosa revisão de literatura de alguns programas de treinamento norte-americanos. Este afirma que os efeitos dos programas de treinamento sobre as características produtivas dos participantes resultam em benefícios diretos como maiores salários e menor desemprego. Por outro lado, há benefícios ex-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ternos indiretos como o aumento na arrecadação e menor dependência dos benefícios sociais. Esses efeitos variam de acordo com o grupo analisado, especialmente no que diz respeito ao gênero e faixa etária.

Outro estudo clássico é o de Dehejia e Wahba (1999), que usa o método *propensity score* para estimar o impacto do tratamento sobre os ganhos financeiros do programa de treinamento profissional avaliado por LaLonde. A depender de algumas hipóteses, o método oferece um diagnóstico razoável para grupos de comparação não experimentais por meio do pareamento entre tratados e controles, o que foi testado e corroborado para os mesmos dados usados por LaLonde (1995).

De acordo com Cassiolato e Garcia (2014), o crescimento da rede brasileira de ensino técnico-profissional não acompanhou a expansão econômica e a diversificação da estrutura produtiva do pós-guerra, especialmente quando se verifica o período recente, contexto bastante favorável à aprovação do Pronatec e do programa Bolsa Futuro, que surgiram como solução para atender a demanda por qualificação profissional e de expansão da rede no Brasil e em Goiás, respectivamente.

No Brasil, a educação profissional se refere aos cursos de qualificação que abrangem o nível básico, técnico e tecnológico. Estes não se encaixam no conceito de educação formal, presente no ensino escolar institucionalizado, hierarquicamente estruturado e com objetivos determinados. O ensino profissionalizante tem cunho social de emancipação de políticas assistenciais, sendo um mecanismo legítimo de inserção no mercado de trabalho, de maneira mais imediata e alinhado às necessidades dos negócios, além de permitir conciliar trabalho e estudo.

Neri (2010) destaca que a escassez de estudos empíricos acerca da avaliação de impactos da educação profissional pode

ser em parte justificada pela relativa escassez de fonte primária de informação de qualidade. O resultado são políticas educacionais e mercado de trabalho relativamente desconectados e desinformados sobre os ganhos potenciais. De acordo com seu estudo, 12% da população em idade ativa das 6 principais metrópoles, em 2004, haviam concluído o ensino profissionalizante, saltando para 22% em 2010. Por meio do método de diferença em diferenças, ele encontra que os concluintes de cursos profissionalizantes estavam, em média, mais ocupados, formalizados e tinham maiores salários vis à vis as demais pessoas, com algumas variações dentro do período abordado e tipo de curso.

Águas (2011) utiliza os microdados da PNAD de 2007[2] e adota o método de Heckman (1979) para analisar a educação profissional no Brasil. A autora encontra impactos positivos e significativos nos rendimentos dos homens e nulo para as mulheres, indicando a existência de diferenciais de rendimentos entre os gêneros. Gontijo e Amaral (2015) analisam o ensino profissionalizante em Minas Gerais com foco na empregabilidade e rendimento dos indivíduos, por meio da Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD-MG) e encontram correlações positivas entre o ensino profissional e ambas as variáveis acima.

A análise empírica não experimental realizada neste estudo, que usa grupos de tratamento e controle, indica efeitos positivos e não significativos do programa Bolsa Futuro, no que diz respeito à empregabilidade e remuneração média, de acordo com os métodos de MQO (Mínimos Quadrados Ordinários) e dados em painel com efeitos fixos, que controlam a heterogeneidade individual não observável. Adicionalmente, a regressão quantí-

[2] Em 2007, em convênio com o Ministério da Educação (MEC), o IBGE introduziu na PNAD uma pesquisa suplementar sobre Educação profissional e aspectos complementares da educação de jovens e adultos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

lica com efeitos fixos mostra que os impactos são heterogêneos, sendo positivos e maiores para os trabalhadores de menor remuneração. Por outro lado, os empregados do maior quartil de renda não tiveram seus salários impactados pelo programa.

O artigo está dividido em seis seções, além desta introdução. A seção seguinte apresenta o programa Bolsa Futuro. A seção 3 trata da revisão de literatura, em que consta a apresentação de resultados de avaliações encontrados por outros autores. A seção 4 revela a base de dados e descreve a amostra. A seção 5 discute os métodos abordados na análise dos dados. A seção 6 apresenta e discute os resultados obtidos pelos métodos aplicados. E, por fim, a seção 7 traz as considerações finais do trabalho.

2 programa bolsa futuro

O programa Bolsa Futuro foi criado pela Lei Estadual n° 17.406/2011 e regulamentado pelo Decreto n° 7.470/2012, com o objetivo de amenizar os problemas ligados à falta de capacitação da mão de obra em Goiás. É coordenado e monitorado pela antiga Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC). Seus principais objetivos são: expandir a oferta de cursos de educação profissional de formação inicial e continuada; ampliar a estrutura da rede de educação técnica no Estado; integrar e expandir a estrutura dos diferentes níveis de ensino; e ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio da melhoria da formação e qualificação profissional.

A primeira etapa do programa Bolsa Futuro se direcionou aos beneficiários de programas sociais (Programa Renda Cidadã e Bolsa Família) e às famílias de baixa renda. O aluno devia ter acima de 16 (dezesseis) anos e escolaridade igual a 5 ou mais anos. Apesar da estratégia apresentada, o programa consiste em

cursos de qualificação profissional com carga horária entre 164 e 264 horas, em caráter virtual, isto é, de Ensino à Distância (EaD), portanto abrange o nível básico. Durante a vigência do curso, alguns alunos de baixa renda receberam mensalmente um incentivo financeiro de R$ 75,00, com o limite de sete parcelas, além da gratuidade do curso[3].

Qualquer pessoa que cumprisse o requisito poderia se inscrever no site do programa[4] e iniciar o curso. Entretanto, a segunda etapa, iniciada no ano de 2014, permitiu acesso à comunidade em geral, sendo ou não beneficiária dos programas Renda Cidadã e Bolsa Família. Os cursos têm um núcleo comum e um núcleo específico, dos quais, obrigatoriamente, os alunos devem cursar o núcleo comum e dois cursos do núcleo específico de sua livre escolha. O núcleo comum proporciona um nivelamento dos conhecimentos de português e matemática e dá uma orientação geral sobre comunicação e informação, postura profissional e responsabilidade socioambiental. Já o núcleo específico é direcionado para qualificar pessoas para várias ocupações no mercado de trabalho de diferentes áreas: comércio, agropecuária, funções de apoio, indústria e infraestrutura (ver cursos na tabela 3 na subseção 4.1).

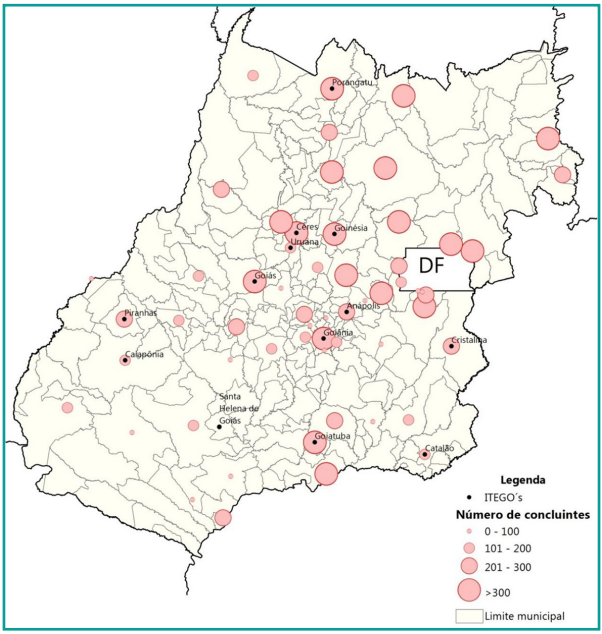
Assim, a segunda etapa do programa foi regulamentada pelo Decreto nº 7.959/2013 e reuniu todos os programas de qualificação profissional do Governo do Estado, à distância ou presencial. Todos os cursos foram lançados no SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), permitindo maior disponibilidade e acesso por todo

[3] Para manter a continuidade do recebimento desse incentivo, deve ter frequência mensal, mínima, de 75%. Aos que obtêm no curso, média final igual ou superior a 8,0, existe uma bonificação equivalente a um mês do incentivo financeiro, ou seja, há um incentivo claro para o aluno se dedicar aos estudos.
[4] www.bolsafuturo.go.gov.br

ISBN: 978-85-8126-090-7

o Estado. A rede pública estadual de educação profissional se distribuía espacialmente conforme a figura 1, que representa o número de egressos do programa Bolsa Futuro por município. Ao total, 13 escolas certificadoras, representadas pelos Institutos Tecnológicos de Goiás (Itego), estavam espalhadas por todo o Estado e faziam parte da rede. Além disso, a rede de ensino do programa é formada pelos Colégios Tecnológicos (Cotec´s). Logo, havia 46 municípios com pólos que ofereciam cursos por todas as regiões do Estado. Dessa forma, o programa alcançou um total de 59 municípios.

Figura 1 – Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás. Número de egressos do programa Bolsa Futuro em 2013.



Fonte: Núcleo Bolsa Futuro (SECTEC)

3 Revisão de literatura

A literatura sobre os efeitos da educação na renda, na desigualdade social e a avaliação de programas educacionais é vasta. De acordo com Kroth e Dias (2012), a literatura de capital humano é dividida em duas áreas: a microeconômica, que visa mensurar os retornos financeiros do indivíduo com investimentos em educação, sendo Mincer (1974) o precursor; e a macroeconômica, que busca compreender como o capital humano contribui para gerar crescimento econômico. Este estudo e a literatura de avaliação em geral têm enfoque microeconômico.

Entre os trabalhos publicados internacionalmente e nacionalmente, destacam-se Fishlow (1972), um dos primeiros no Brasil, o qual chama atenção para o efeito da educação no aumento da desigualdade nos anos 60. Langoni (1973), pioneiro no Brasil a relacionar educação e desigualdade, destaca o papel daquela como fator chave para a redução das divergências regionais, já que a diferença educacional das décadas passadas contribuiu fortemente para a desigualdade de renda. Ashenfelter (1978), em seu estudo clássico, faz uma estimação dos efeitos na remuneração de indivíduos que cursaram ensino profissional nos EUA, encontrando impactos positivos das capacitações, apesar de queda nos rendimentos no ano do treinamento.

Na área internacional, o estudo de Card e Sullivan (1988) ressaltou que os impactos precisos desses programas são controversos, especialmente na ausência de aleatorização dos grupos de tratamento e controle. Os autores sugerem uma comparação das variáveis de resultados dos grupos antes e após o treinamento, de modo a dar robustez às análises realizadas. Contudo, Dehejia e Wahba (1999) usam os mesmo dados de LaLonde (1995) e mostram que o método de *propensity score* gera estimativas similares

ISBN: 978-85-8126-090-7

aos métodos experimentais, principalmente se verificada a premissa de seleção em observáveis.

Choi e Kim (2012) usam os métodos de pareamento, modelos de efeito fixo e variáveis instrumentais para verificar o impacto de programas públicos de treinamento na Coreia sobre o emprego. Pelo primeiro método, encontra-se um aumento da probabilidade de 7,5% em conseguir um emprego. No modelo de efeitos fixos, esta chance diminui para 4,3%. E, com o método de variáveis instrumentais, de maneira geral, os resultados foram estatisticamente insignificantes, porém, ao separar por subgrupos, encontrou-se que homens e trabalhadores com escolaridade aumentam a probabilidade de conseguir emprego em 0,7% e 1,1%, respectivamente.

Poucos estudos publicados no Brasil avaliam a educação não formal. A falta de informações (ou a confidencialidade) a respeito dos participantes dificulta as análises. Algumas avaliações foram feitas sobre o Planfor (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), outras usaram pesquisas amostrais para verificar o efeito da educação profissional genericamente, e algumas avaliaram o efeito de projetos sociais, como o Programa Jovens Urbanos, desenvolvido pela Fundação Itaú Social.

Resende e Wyllie (2005) apresentam um trabalho utilizando a Pesquisa sobre Padrão de Vida (PPV) do IBGE e medem os retornos da educação convencional. A base de dados forneceu a opinião dos indivíduos sobre a educação recebida e mostrou seu efeito salarial, que foi positivo e significativo, com retornos por ano de educação estimados em 12,6% e 15,9%, para homens e mulheres, respectivamente.

Silveira Neto (2002) analisa os efeitos do programa de qualificação profissional Planfor no estado de Pernambuco sobre a renda e o emprego. O Planfor foi desenvolvido pela Secretaria de

Formação Profissional do MTE e, a partir de uma série de atividades educacionais, principalmente cursos de qualificação, foi o mais abrangente e importante programa público de treinamento de trabalhadores do país até o ano de sua implementação, 1995. Em linhas gerais, o estudo não encontrou efeitos do programa na amostra total e de ocupados. Por outro lado, verificou impactos positivos sobre os não ocupados, para ambas as variáveis.

Hermeto e Rios-Neto (2007) também levantaram os impactos do Planfor na probabilidade de o indivíduo permanecer desempregado. Eles fizeram uma avaliação experimental por meio do método de análise de sobrevivência, encontrando que a curva de sobrevivência do grupo de controle é diferente da curva do grupo de tratamento, sugerindo um período maior no desemprego dos não capacitados. Fernandes, Menezes-Filho e Zylberstajn (2002) avaliaram o Planfor por meio do estimador utilizado de *propensity score*, entretanto, não encontraram impactos efetivos sobre seus participantes.

Outra avaliação sobre o Planfor foi feita por Severnini e Orellano (2010). De acordo com os autores, os cursos técnicos oferecidos reduziram a probabilidade de desemprego, com impacto positivo sobre os rendimentos, sendo o impacto maior no caso em que o curso foi feito dentro da própria empresa. Os autores também usam a PPV (IBGE) em uma aplicação do modelo de multinomial logístico, atribuindo a diferença de renda ao viés de seleção causado pela maior habilidade dos trabalhadores selecionados ou outras características não observáveis.

Vasconcelos e Meneses-Filho (2010) avaliam por meio de indicadores de empregabilidade o Programa Jovens Urbanos 3ª edição, no ano de 2009, que ofereceu atividades de formação para jovens. O relatório mostrou que, independente da conclusão do programa, a participação trouxe impacto estatisticamente signi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ficativo sobre a probabilidade de emprego e sobre a renda pessoal dos participantes. A metodologia de avaliação também levou em conta tratamentos heterogêneos, para o caso de diferença na duração e atividades realizadas, e combinou os métodos de *propensity score* com os mínimos quadrados ordinários (MQO) para chegar ao efeito médio do tratamento sobre os tratados.

O estudo de Águas (2011) utiliza a equação de Mincer (1974) com o método de Heckman (1979), para corrigir o viés de seletividade amostral sobre a educação profissional. Portanto, ressalta-se que os resultados expostos devem ser interpretados com atenção, dado que provavelmente não houve uma seleção aleatória dos indivíduos que fizeram ou não os cursos profissionalizantes. Logo, os efeitos se relacionam a características não observáveis dos indivíduos que ingressaram nos cursos profissionais. Os resultados indicam que a educação profissional é um fator explicativo importante nos rendimentos. Os impactos foram positivos e significativos para os homens e nulo para as mulheres. Ademais, o aproveitamento desse curso no mercado de trabalho é mais bem remunerado caso o indivíduo trabalhe na sua área de especialização.

Gontijo e Amaral (2015) verificam a contribuição do ensino profissionalizante na empregabilidade e no rendimento dos indivíduos que cursaram a qualificação profissional, comparativamente aos indivíduos que nunca cursaram este tipo de ensino. Eles utilizaram dados de 2009 e 2011 da PAD-MG e encontraram efeito positivo do ensino profissionalizante para ambas as variáveis acima.

4 Base de dados

As bases de dados utilizadas no estudo foram as informações de cadastro do Programa Bolsa Futuro, fornecidas pela an-

tiga Secretaria de Ciência e Tecnologia, as quais continham as matrículas por CPF – Cadastro de Pessoa Física, curso, status, data de conclusão, localização na participação (polo), recebimento de benefícios, assim como informações socioeconômicas de cada aluno. As informações referentes ao mercado de trabalho formal, como renda, emprego e outras socioeconômicas, pertencem à RAIS. Os dados de cadastro foram cruzados com a RAIS por meio do CPF.

4.1 análise descritiva dos alunos de 2013

A meta do programa de atingir 50.000 matrículas no ano inicial foi cumprida. Das 56.483 inscrições, houve repetição de algumas pessoas que se matricularam em mais de um curso, totalizando mais de 28 mil beneficiários, portanto, uma média de dois cursos por pessoa. Assim, para simplificar a análise abaixo, matrículas e alunos serão tratados como sinônimos. As tabelas desta subseção se referem aos alunos matriculados até 31.12.13, portanto, que não necessariamente concluíram o curso.

Em relação aos alunos matriculados no programa em 2013, a maior parte é composta por mulheres, que, em média, são mais escolarizadas que os homens[5]. A tabela 1 apresenta o número de participantes, que pode estar relacionado à atual situação no mercado de trabalho, que favorece os homens e leva as mulheres a buscarem alternativas que podem aumentar suas chances de contratação. Apesar de a maior parte dos matriculados não ter declarado o Estado civil, pode-se dizer que estes são solteiros na sua maioria e a idade média dos matriculados foi de 29 anos.

[5] As mulheres cadastradas no programa tinham em média 11,4 anos de escolaridade, enquanto os homens 11,1 anos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 1 – Número de matrículas por Estado civil e gênero

Estado Civil / Gênero	Feminino	Masculino	Total
Solteiro	13.575	5.259	**18.834**
Casado	6.926	2.054	**8.980**
Divorciado	1.067	156	**1.223**
Não declarado	21.046	6.400	**27.446**
Total	**42.614**	**13.869**	**56.483**

Fonte: autor / Núcleo Bolsa Futuro (SECTEC)

Assim como esperado, mais de 90% dos alunos do programa Bolsa Futuro têm apenas Ensino Fundamental ou Médio, sendo o último predominante entre os inscritos. A tabela 2 também apresenta o status de matrícula dos alunos, onde se vê que em torno de 30% dos inscritos concluíram o curso[6]. A percentagem de conclusão é maior conforme a escolaridade – cerca de um quarto dos alunos que tinham Ensino Fundamental concluíram o curso, enquanto 40% dos pós-graduados terminaram.

Por outro lado, mais da metade dos alunos não havia iniciado o curso até meados de 2014, isto é, não tinham feito nenhuma atividade prevista na plataforma virtual. Além disso, outra parte estava com o curso em andamento na data da extração das informações, e menos de 10% tinham cancelado a inscrição.

Tabela 2 – Número de matrículas por escolaridade e status

Escolaridade / status	Andamento	Cancelado	Concluído	Não iniciado	Total
Ens. Fundamental	2.685	1.677	4.856	9.418	**18.636**
Ens. Médio	4.895	2.386	10.998	15.833	**34.112**
Graduação	265	171	685	751	**1.872**
Pós-graduação	30	21	89	84	**224**
Não declarado	172	86	222	1.159	**1.639**
Total	**8.047**	**4.341**	**16.850**	**27.245**	**56.483**

Fonte: autor / Núcleo Bolsa Futuro (SECTEC)

[6] Até a data de 28/07/14, ou seja, mais de seis meses do fim de 2013, tempo suficiente para conclusão do curso.

A respeito da oferta de cursos, apesar desta ser igual para todo o Estado de Goiás, devido ao caráter virtual ou EaD, a demanda variou de região a região, conforme apresentou a figura 1. Percebe-se que todos tiveram um percentual de conclusão acima de 20% com destaque para Informática, único a atingir 40%

.

Tabela 3 – Número de matrículas por curso, status e percentual de conclusão

Curso	Andamento	Cancelado	Concluído	Não iniciado	Total	% conc.
Eletricista/Encanador	392	358	687	1.578	**3.015**	22,8%
Cuidador de Idosos e Crianças	482	305	1.266	1.637	**3.690**	34,3%
Destilador de Álcool	209	296	583	931	**2.019**	28,9%
Informática para o Trabalho	2.792	57	6.070	5.528	**14.447**	42,0%
Operador de Caldeiras	109	148	210	548	**1.015**	20,7%
Porteiro e Zelador	201	149	612	996	**1.958**	31,3%
Recepção de Hotel e Atendente de Bar	450	342	1.180	1.990	**3.962**	29,8%
Secretariado e Rotinas Administrativas	1.769	1.210	2.672	6.445	**12.096**	22,1%
Técnicas Agrícolas	471	443	1.049	1.859	**3.822**	27,4%
Técnicas de Vendas	932	845	2.031	4.829	**8.637**	23,5%
Reprodução Animal e Produtividade do Gado	240	188	490	904	**1.822**	26,9%
Total	**8.047**	**4.341**	**16.850**	**27.245**	**56.483**	**29,8%**

Fonte: autor / Núcleo Bolsa Futuro (SECTEC)

Para se avaliar um projeto, é necessário que se tenha o grupo de tratamento e o de controle. O grupo de tratamento é formado pelas pessoas que participam do programa[7]. Já o grupo de controle é formado por pessoas não participantes do programa e

[7] Outros grupos de tratamento e de controle foram testados, conforme apresentado adiante.

ISBN: 978-85-8126-090-7

sua formação deve buscar se aproximar das características existentes no grupo tratado. Para este trabalho, o grupo de tratamento foi formado pelas pessoas que concluíram o curso em 2013. Por outro lado, o grupo de controle foi constituído pelas pessoas inscritas no programa que estavam com o curso em andamento até meados de 2014, não iniciaram ou cancelaram a participação no curso em 2013[8].

A tabela 4 apresenta as características dos grupos de tratamento e controle, antes e após o pareamento. A composição dos grupos era diferente antes do pareamento, entretanto se torna semelhante após o *matching*. Inicialmente, 75% do grupo de tratamento haviam recebido benefício financeiro, enquanto apenas 29% do grupo de controle haviam recebido bolsa. Contudo, a metodologia de *matching*, que visa reduzir o viés de seleção na comparação entre os grupos, tornou esse percentual igual. Nas demais variáveis, as semelhanças eram maiores e aumentaram após o pareamento.

Tabela 4 – Composição dos grupos de tratamento e controle, antes e após pareamento para o *propensity score matching*

Variável		Média		Teste T	
	Não pareado (N) Pareado (P)	Tratamento	Controle	t	p>|t|
Beneficio	N	0.7547	0.2961	119.01	0
	P	0.731	0.731	0	1.00
Gênero	N	0.292	0.375	-11.71	0
	P	0.301	0.272	2.32	0.02
Cor	N	0.235	0.247	-1.82	0.07
	P	0.214	0.193	1.94	0.05

[8] Vale salientar que o programa foi analisado apenas pelos alunos de 2013, já que a RAIS de 2014 não estava disponível no momento da execução deste trabalho.

Indústria	N	0.197	0.235	-6.16	0
	P	0.174	0.152	2.18	0.03
Serviços	N	0.7586	0.7116	7.09	0
	P	0.792	0.822	-2.86	0.00
Idade	N	32.84	30.45	16.33	0
	P	34.08	33.82	0.95	0.34
Idade2	N	1,180.90	1,028.60	14.90	0
	P	1,265.10	1,242.90	1.14	0.26
Analfa	N	0.0000	0.0004	-2.56	0.01
	P	-	-	.	.
EnsFudC	N	0.0966	0.1121	-5.86	0
	P	0.288	0.284	0.33	0.74
EnsMed	N	0.1602	0.1750	-4.57	0
	P	0.501	0.514	-0.97	0.33
EnsSup	N	0.0252	0.0191	4.84	0
	P	0.098	0.102	-0.49	0.62
Posgrad	N	0.6753	0.6473	6.84	0
	P	-	-	.	.

Fonte: autor / Núcleo Bolsa Futuro (SECTEC)

5 metodologia

Na maior parte dos modelos econométricos ligados à área educacional, existe viés de seletividade amostral, como é o caso do viés de variável omitida da motivação do indivíduo ou sua habilidade inata. Assim, tanto o modelo de regressão de mínimos quadrados aplicados na equação de Mincer (1974), quanto o de probabilidade de empregabilidade (probit), não levariam ao real impacto do programa.

Apesar de a participação no programa Bolsa Futuro ser livre, os alunos não foram selecionados aleatoriamente – se assim fosse, uma simples comparação de médias forneceria o impacto da capacitação. Logo, buscou-se amenizar o viés de autosseleção,

ISBN: 978-85-8126-090-7

uma vez que os inscritos são naturalmente diferentes do resto da população, assim como os concluintes são diferentes dos que abandonaram o curso. Uma das formas de corrigir essa questão, além do próprio modelo de estimação com uso do pareamento, foi por meio da comparação do grupo de controle e tratamento apenas entre indivíduos que se inscreveram no programa, haja vista a necessidade de dar maior consistência ao modelo. Portanto, foram selecionadas apenas as pessoas interessadas em fazer o curso.

A hipótese do estudo é que a qualificação profissional afeta a empregabilidade (*Emp*) e remuneração (*W*) do beneficiário, portanto, alguns dos modelos econométricos verificados são os seguintes:

$$\text{Ln}\,(W_i) = \beta\beta X_i + \delta\delta D_i + \varepsilon\varepsilon_i \quad (1)$$

$$Emp_i = \beta\beta X_i + \delta\delta D_i + \varepsilon\varepsilon_i \quad (2)$$

$$\text{Prob}\,(Emp_i = 1 \mid X_i) = \beta\beta X_i + \delta\delta D_i + \varepsilon\varepsilon_i \quad (3)$$

$$Y_{it} = X_{it}\alpha + \delta\delta D_{it} + \rho\rho T_{it} + \sigma\sigma (D_{it} \times T_{it}) + \varepsilon\varepsilon_{it} \quad (4)$$

Os modelos de efeitos aleatórios e fixos não são representados nas equações acima. O vetor *X* representa as características observadas do indivíduo (covariadas), denotado pelo subscrito *i*. *D* é a variável binária que indica se o indivíduo *i* foi tratado, assumindo o valor um, e valor nulo no caso de não tratamento, controle. O subscrito *t* foi acrescentado na notação para denotar o período de tempo que o indivíduo *i* se encontra, usado especialmente na estimação de diferenças em diferenças (Dif-Dif). A variável *T* assume valor um no período pós-programa e zero, caso contrário. O termo de erro é denotado por ε. E, por fim, o

termo $\sigma\sigma(D_{it} \; x \; T_{it})$ representa o efeito causal do programa, condicional nas covariadas.

A equação (1) se refere à equação minceriana, que estima o logaritmo dos salários com dados individuais. A diferença é a inserção do termo referente ao efeito do programa Bolsa Futuro, que busca medir o seu impacto por meio do coeficiente $\delta\delta$. A equação (2) se assemelha à anterior, entretanto, sua estimação visa encontrar o efeito do programa na empregabilidade. A equação (3) se refere ao modelo probabilístico, que também busca levantar o efeito do programa na empregabilidade, variável indicadora.

Além disso, é realizada uma estimação por meio do método de diferenças em diferenças (dif-dif), que compara os salários de antes e após o programa dos diferentes grupos. Considera-se que o método de diferenças em diferenças é mais adequado para a presente análise, pois este considera a heterogeneidade individual, minimizando o viés de seleção, causado especialmente por fatores como a motivação e outras capacidades inatas dos indivíduos que são difíceis de mensurar, como a inteligência ou habilidade.

O método de dif-dif pode ser estimado por meio da aplicação da equação (4), o que equivale a um MQO empilhado com uma *dummy* de iteração entre período e tratamento. Ou ainda pelas estimações *within* de efeitos fixos e aleatórios (a depender do teste de Hausman) entre dois períodos, sendo que, neste caso, o termo de erro inclui também a heterogeneidade não observável do indivíduo *i*. A apresentação formal do dif-dif e sua aplicação são feitas por Silveira Neto (2002), portanto não serão apresentadas neste estudo. Além disso, para maiores detalhes sobre este e os outros modelos, consultar Cameron e Trivedi (2005).

ISBN: 978-85-8126-090-7

No caso da estimação por meio do *propensity score matching* (PSM), a equação referente à sua estimação não foi apresentada, dado o rigor metodológico necessário. Entretanto, a metodologia adotada é a mesma de Rosenbaum e Rubin (1983) ou Dehejia e Wahba (1999), o qual faz uma descrição mais cuidadosa do PSM e pressupostos do modelo, portanto, para outros detalhes consultar estes estudos. As variáveis utilizadas e os resultados de todos os modelos são apresentados e comentados na próxima seção.

As variáveis dependentes foram *Emp*, a qual se refere à empregabilidade, e Ln (*W*), referente ao logaritmo da remuneração real (R$). As independentes foram as covariadas (*X*), além das indicadoras de período (*T*) e tratamento (*D*). Todas as variáveis são definidas abaixo.

- *Emp* – Indicador (*dummy*) de vínculo ativo em 31/12;
- *Remuneração* – Remuneração do trabalhador em dezembro (valor real a preços de 2013[9]);
- *Tratamento* – Um, se concluiu o curso do Programa Bolsa Futuro e zero, caso contrário;
- *Idade* e *idade ao quadrado*[10] – Idade e idade ao quadrado do indivíduo, em anos;
- *Dummy de Escolaridade* – Por etapa de ensino: Analfabeto, Ens. Fundamental Incompleto (base), Ens. Fundamental Completo, Ens. Médio, Ens. Superior e Pós-graduação[11];

[9] Atualizado pelo Índice de Preços ao Consumidor Ampliado – IPCA/IBGE, que em 2012 foi de 5,84%.
[10] A idade na equação de Mincer é uma *proxy* da experiência.
[11] De acordo com os critérios de seleção, os modelos com variáveis de educação categorizadas se ajustaram melhor que os modelos com a variável contínua "anos de escolaridade".

- *Dummy de Benefício* – Um, se recebeu bolsa de estudo e zero, caso contrário;
- *Dummy de Gênero* – Um, caso masculino e zero, caso contrário;
- *Dummy de Cor* – Um, se branco e zero, caso contrário;
- *Dummies de Setor* – Agricultura, Indústria e Serviços, de acordo com a Classe de Atividade Econômica, segundo classificação CNAE – versão 2.0.

5.1 Regressão quantílica com dados em painel

Outro método que levanta reflexões nesta análise é o de regressão quantílica (QR) com dados em painel (QRPD). Esse tópico foi mais profundamente estudado por Koenker (2004), Koenker e Xiao (2001) e Lamarche (2010), além de extensões feitas por Harding e Lamarche (2009), Galvão e Montes-Rojas (2010), Kato et al. (2010), entre outros. O primeiro trabalho é um dos pilares do método de painel quantílico. O mesmo autor também inseriu o método computacional no *software* livre R, o que permitiu a análise empírica desse estudo.

Algumas aplicações exploram uma classe ampla de efeitos dos regressores, sobretudo, controlando os efeitos específicos individuais (heterogeneidade não observada), isto é, os chamados efeitos fixos. Assim, um dos desafios dessas aplicações é considerar a estrutura longitudinal dos dados, permitindo que os efeitos individuais deem ao estudo um maior poder de explicação e interpretativo. O objetivo é estimar os quantis condicionais de y_{it} dado x_{it}, isto é, analisar o logaritmo da remuneração dado o valor de seus determinantes nos distintos quantis de y_{it}, com a estrutura longitudinal.

Quando o modelo de QR é combinado com dados em painel controlando os efeitos fixos (FE), a estimação se torna

ISBN: 978-85-8126-090-7

complicada. Nesse caso, o efeito fixo nos parâmetros a serem estimados tem a mesma estimativa independente do quantil. No entanto, se houver um grande número de parâmetros de FE a ser estimado, cada parâmetro α_i (coeficiente dos FE) provocará a perda de um grau de liberdade na estimação, perda essa que poderia ser evitada se fosse considerado aleatório, o que provavelmente não ocorrerá aqui, pois se considerará o efeito específico de cada pessoa sobre a sua remuneração.

Logo, se examina a extensão do modelo acima para o modelo de função resposta condicional aos quantis. Nesta formulação, os α_i *'s* provocam um efeito deslocamento nos parâmetros de localização nos quantis condicionais de resposta, os erros têm médias zero e são ortogonais às variáveis independentes, e os efeitos das variáveis dependentes, x_{it}, podem depender do quantil de interesse, θ, mas os α_i*'s* não. A diferença entre o método longitudinal e seccional pode acabar refletindo nos efeitos das variáveis independentes em todos os quantis.

Um dos problemas de QRPD, geralmente, consiste num número grande de observações de indivíduos sobre um número relativamente pequeno de períodos de tempo, o nosso caso (aproximadamente 10.000 pessoas durante 2 períodos), pois a introdução de um grande número de efeitos individuais pode inflar significativamente as variabilidades das estimativas dos efeitos das covariadas, ou seja, exagerar a variância dos estimadores das variáveis independentes. Por isso, há um cuidado especial aqui, isto é, implementa-se um método alternativo de estimação, onde uma das formas de resolução do problema é através de uma penalização nos parâmetros dos efeitos fixos estimados, o que leva a uma regularização (encolhimento) dos efeitos individuais para um valor menos inflado pelos efeitos distorcivos, citados acima, nas variâncias.

$$\min_{(\alpha,\beta)} \sum_{k=1}^{q} \sum_{j=1}^{n} \sum_{i=1}^{m_i} w_k \rho_{\tau_k}(y_{ij} - \alpha_i - x_{ij}^{\top}\beta(\tau_k)) + \lambda \sum_{i=1}^{n} |\alpha_i|.$$

A tentativa de estimação em QRPD é proposta por Koenker (2004) e Lamarche (2010) através do emprego do termo de regularização, que serve para encolher o vetor de efeitos fixos, por meio do parâmetro λ, o qual controla o grau desse encolhimento[12]. Ou seja, é feito o uso de um novo estimador para o caso acima, envolvendo o encolhimento dos α_i `s para um valor determinado. No estudo presente, em que *T* é pequeno relativamente a *N*, o encolhimento pode ser importante para controlar a variabilidade introduzida pelo grande número de parâmetros α_i a serem estimados. Se $\lambda \to 0$, encontra-se o mesmo estimador de efeitos fixos descrito anteriormente, e se $\lambda \to \infty$, os α_i's $\to 0$, $\forall i = 1, 2, ..., N$, obtém-se a estimativa de um modelo sem efeitos fixos. Ressalta-se que α_i é independente dos quantis, ou seja, $\alpha_i(\tau) = \alpha_i$, hipótese adotada por Koenker (2004).

É clara a importância da escolha ótima do parâmetro de regularização λ. Apesar de Koenker (2004) afirmar que um grau de encolhimento é desejável, encontrar precisamente seu valor fora das condições ideais de normalidade é uma tentativa obscura, podendo inclusive levar à espécie de combinação linear de estatística de ordem, análoga a ponderações das médias de estimativas de regressão quantílica.

O estudo de Lamarche (2010) buscou encontrar um estimador robusto para a seleção do melhor λ. Seu trabalho mostra que as evidências de um experimento de Monte Carlo revelam que os estimadores penalizados de FE podem reduzir significativamente a variabilidade dos estimadores, e, mais importante,

[12] Para métodos de penalização, ver Koenker (2004) e Lamarche (2010).

ISBN: 978-85-8126-090-7

sem introdução de viés no processo de penalização. Sob certas condições, o estimador β é assintoticamente não enviesado, o que implica numa escolha de λ de modo a minimizar a variância assintótica do estimador, na classe dos estimadores de QR penalizados. Ele mostrou que existe o parâmetro de penalização ótimo, $\lambda^{*} = \sigma_u / \alpha_\alpha$, e que este é único sob condições de regularidade. Assim, concluiu que é possível ter um estimador que é, em média, mais eficiente que o de FE e o de QR empilhada. Já Koenker (2004) e Lamarche (2010) também fizeram experimentos de Monte Carlo e concluíram que os estimadores penalizados de QR têm um viés irrelevante.

6 Resultados

Os resultados para os estimadores MQO, probit, dif-dif, efeitos fixos e aleatórios são reportados, embora a ênfase esteja nos métodos de dif-dif e efeitos fixos. O caso do MQO, sem variáveis de controle, equivale ao teste de diferença de médias entre os grupos e aponta que não existe efeito estatisticamente significativo na probabilidade de estar empregado no fim de 2013, conforme apresenta a tabela 5. Quando se adicionam as variáveis de controle (segunda coluna), as quais também contribuem para explicar o emprego, o coeficiente se torna significativo e aponta efeito de 4,3% no aumento da empregabilidade. O modelo probit vai na mesma direção, com um efeito significante de 13,1%. Sabe-se que essas estimativas acima são inconsistentes para explicar o impacto do programa, conforme mostra Heckman (1979).

Ressalta-se que a maioria das variáveis de controle (no dif-dif) teve seu comportamento conforme apresenta a literatura, isto é, em média foi encontrado um maior salário para os homens, assim como as pessoas mais velhas e mais escolarizadas,

com um comportamento análogo para a empregabilidade – os diplomas de Ensino Médio e Curso Superior têm efeitos positivos e significativos na remuneração média. Em nenhum dos métodos o benefício da bolsa foi significante para elevar a chance de estar empregado ao fim do ano. Talvez o incentivo reduza a necessidade de o aluno buscar a inserção imediata no mercado de trabalho, mas pode elevar suas chances futuras, já que o benefício influencia positivamente na capacitação e, consequentemente, no emprego futuro.

O método de dif-dif é o mais indicado por considerar a heterogeneidade individual, minimizando o viés de seleção. Estes fatores não observados estão correlacionados tanto à participação no programa quanto à empregabilidade e à remuneração do indivíduo, de modo que o impacto estimado tende a sub ou superestimar o efeito da qualificação profissional sobre as variáveis dependentes. Os resultados do dif-dif indicam que o programa não teve efeitos positivos e estatisticamente significativos sobre a empregabilidade e a renda, assim como as estimativas por efeitos fixos.

Tabela 5 – Resultados das regressões para a variável dependente vínculo ativo

	MQO sem controle	MQO com controle	Probit	Dif-Dif com iteração	Efeitos aleatórios	Efeitos fixos
Trat	-0.00703	0.0431***	0.131***	0.0324***	0.0323***	
	(-1.32)	(4.19)	(4.26)	(3.07)	(3.04)	
Ano2013x-Trat				0.0109	0.0114	0.0104
				(0.82)	(0.91)	(0.77)
Benefício		-0.00142	-0.00228	0.00242	0.00201	
		(-0.14)	(-0.08)	(0.34)	(0.27)	
Gênero		0.0431***	0.123***	0.0250***	0.0244***	-0.0559
		(4.34)	(4.19)	(3.54)	(3.29)	(-1.04)
Cor		-0.0551***	-0.159***	-0.0308***	-0.0319***	-0.0876***

ISBN: 978-85-8126-090-7

		(-5.16)	(-5.16)	(-4.06)	(-4.06)	(-4.25)
Indústria		0.0136	0.0372	0.00625	0.00278	-0.0935**
		(0.62)	(0.60)	(0.40)	(0.17)	(-2.30)
Serviços		0.130***	0.365***	0.106***	0.103***	-0.0157
		(6.27)	(6.21)	(7.11)	(6.69)	(-0.39)
Idade		0.0114***	0.0284***	0.00695***	0.00650***	-0.204***
		(4.29)	(3.50)	(3.60)	(3.21)	(-9.01)
Idade2		-.0000813**	-0.000157	-0.0000254	-0.0000200	0.00148***
		(-2.17)	(-1.35)	(-0.93)	(-0.70)	(4.47)
Analfa		-0.424**	-1.325**	-0.0542	-0.0635	-0.232
		(-2.30)	(-1.99)	(-0.46)	(-0.52)	(-0.91)
EnsFudC		0.0323**	0.0948**	0.0212**	0.0193*	-0.0214
		(2.12)	(2.10)	(1.99)	(1.75)	(-0.78)
EnsMed		0.0410***	0.119***	0.0298***	0.0289***	0.0282
		(2.83)	(2.79)	(2.93)	(2.74)	(0.97)
EnsSup		0.0574***	0.179***	0.0437***	0.0408**	-0.0550
		(2.67)	(2.72)	(2.82)	(2.54)	(-1.35)
Posgrad		-0.207	-0.565	-0.224	-0.225	
		(-0.65)	(-0.63)	(-0.75)	(-0.75)	
Ano2013				-0.120***	-0.119***	
				(-14.79)	(-15.49)	
Constante	0.256***	0.276***	-0.621***	0.503***	0.515***	5.664***
	(77.24)	(5.43)	(-4.11)	(13.57)	(13.32)	(14.01)
Obs.	**28240**	**10246**	**10246**	**17819**	**17819**	**17819**

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01
Estatística T entre parênteses.

Em relação aos efeitos na remuneração média, a diferença de médias entre os grupos de tratamento e controle revela uma diferença de 5,9% nos salários, causada pela conclusão do curso. Ao se considerar as variáveis de controle, os impactos cairiam para 4,3%. Entretanto, pode-se dizer que o programa também não teve efeitos estatisticamente significantes, já que os métodos mais confiáveis para esse contexto apontam para esta conclusão. Como métodos mais robustos de avaliação, inclusive alguns dos mais aceitos academicamente pelos motivos mencionados[13], estão as estimações de dif-dif, de efeitos fixos[14] e com a *dummy* de

[13] Além do modelo de Heckman (1979), que busca contornar o viés de seleção em um procedimento de dois estágios.
[14] Apesar de apresentar os resultados por efeitos aleatórios, o teste de Hausman indica o uso de efeitos fixos para ambas as regressões.

iteração, considerando os fatores não observáveis fixos no tempo na estimação.

Tabela 6 – Resultados das regressões para a variável dependente logaritmo da remuneração

	MQO sem controle	MQO com controle	Dif-Dif com iteração	Efeitos aleatórios	Efeitos fixos
Trat	0.0597***	0.0434***	0.0268**	0.0298**	
	(4.52)	(3.25)	(2.00)	(2.29)	
Ano2013xTrat			0.0184	0.0136	0.00713
			(1.05)	(1.07)	(0.52)
Benefício		-0.0459***	-0.0558***	-0.0567***	
		(-3.51)	(-5.88)	(-5.26)	
Gênero		0.211***	0.211***	0.208***	0.287***
		(16.13)	(22.28)	(19.58)	(4.40)
Cor		0.0313**	0.0294***	0.0811***	0.433***
		(2.16)	(2.84)	(7.41)	(16.22)
Indústria		0.0361	0.0474**	0.0652***	0.178***
		(1.18)	(2.16)	(2.82)	(3.18)
Serviços		-0.0933***	-0.0717***	-0.0369*	0.0936*
		(-3.23)	(-3.47)	(-1.69)	(1.69)
Idade		0.0348***	0.0349***	0.0347***	0.0526**
		(10.07)	(13.75)	(12.17)	(2.20)
Idade2		-0.000276***	-0.000270***	-0.000273***	-0.000419
		(-5.69)	(-7.58)	(-6.76)	(-1.26)
Analfa		-0.297	-0.141	-0.167	-0.193
		(-0.60)	(-0.76)	(-0.98)	(-0.73)
EnsFudC		-0.117***	-0.0905***	-0.108***	-0.176***
		(-5.78)	(-6.31)	(-7.24)	(-5.45)
EnsMed		0.106***	0.103***	0.103***	0.0706**
		(5.49)	(7.56)	(7.09)	(2.03)
EnsSup		0.393***	0.429***	0.368***	0.135***
		(14.44)	(21.35)	(17.39)	(3.01)
Posgrad		-0.113	-0.106	-0.147	
		(-0.23)	(-0.21)	(-0.30)	
Ano2013			-0.0161	-0.00655	
			(-1.48)	(-0.82)	
Constante	6.724***	5.877***	5.858***	5.820***	5.231***
	(826.63)	(87.03)	(117.97)	(107.02)	(11.73)
Obs.	**7310**	**7310**	**13584**	**13584**	**13584**

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01
Estatística T entre parênteses.

Dado o objetivo de identificar o efeito causal, foram feitos vários testes de robustez, como: teste com diferentes grupos de tratamento e controle, em que os resultados foram similares aos

ISBN: 978-85-8126-090-7

apresentados – por exemplo, o grupo de tratamento formado pelos alunos em andamento e concluintes, e o de controle pelos alunos que cancelaram a matrícula ou não iniciaram o curso; testes de falsificação ou testes de período pré-tratamento falso, os quais indicaram que não ocorreu uma tendência pré-existente de diferenciação entre os salários dos grupos de tratamento e controle[15]. Portanto, a qualidade e robustez dos resultados do trabalho não estão relacionadas apenas à quantidade de métodos diferentes empregados, mas especialmente a esses testes e diferentes grupos testados, que fortalecem a estratégia de identificação adotada.

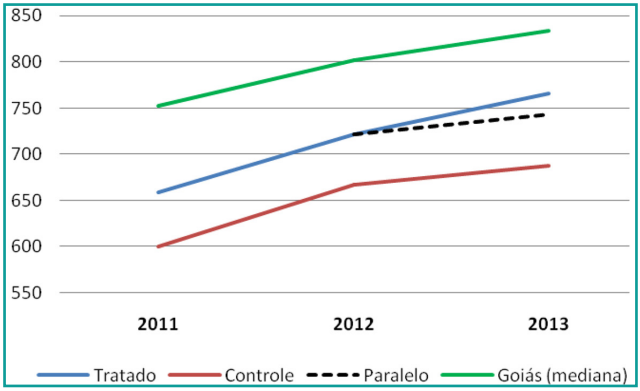
Graficamente, tem-se que em dezembro de 2012 o grupo de controle tinha um salário médio de R$ 667 e em 2013 de R$ 688, ou seja, houve um incremento de 3,2%. Por outro lado, o grupo dos tratados, isto é, os concluintes do programa Bolsa Futuro em 2012 já tinham uma remuneração média maior (R$ 722). E em 2013 estes aumentaram seu salário médio para R$ 766, com uma variação de R$ 44 ou 6,1%. Uma das formas de examinar o efeito do programa é analisando o diferencial entre os dois grupos, ou seja, verificar o que teria acontecido com o grupo que se matriculou, mas que não fez o curso (grupo de controle), se este tivesse partido do mesmo patamar salarial que os concluintes (tratamento). Logo, o gráfico abaixo apresenta a trajetória paralela do que teria acontecido com o grupo de controle se este tivesse os salários da mesma proporção que o grupo de tratamento no início do período, sendo o diferencial ao fim do intervalo o efeito do programa. Por fim, ressalta-se que a regressão de dif-dif leva em conta o efeito de outras variáveis explicativas, chegando a um resultado similar para a variável dependente – neste caso, salário.

[15] As estimativas de diferenças em diferenças, efeitos fixos e MQO entre os anos de 2010 e 2011, mostraram que os grupos de tratamento e controle se comportaram semelhantemente no que diz respeito à remuneração média e empregabilidade.

O salário médio e mediano dos goianos em 2013 estava em torno de R$ 1.200 e R$ 830, respectivamente, o que indica que, mesmo que o programa contribua para reduzir o gap salarial dos seus beneficiários, ainda existe um hiato que separa o salário desse grupo com o dos demais participantes da economia. Além disso, o gráfico abaixo é importante para ilustrar as trajetórias de remuneração entre os grupos, primeiramente, apresentando a similaridade entre a remuneração média do grupo de controle e da remuneração mediana dos empregados em Goiás.

E segundo, para revelar a superação de uma possível desvantagem do método de dif-dif, o qual não consegue lidar com mudança temporária de fatores não observáveis do indivíduo que afeta a decisão de participação do programa. Heckman e Smith (1999) detectam que muitos trabalhadores que fazem curso de treinamento sofrem choques negativos de renda antes do início do programa, o que a literatura nomeou de Ashenfelter`s dip e não aconteceu neste caso. Assim, além de influenciar as pessoas a fazerem o curso, essa queda sobre-estimaria o impacto do programa.

Gráfico 1 – Evolução da remuneração média em 31 de dezembro (a preços de 2013) por grupo



ISBN: 978-85-8126-090-7

Por fim, os resultados do PSM, que também reduzem o viés de seleção no que diz respeito às variáveis observáveis, indicam uma diferença, entre o grupo que foi tratado e o de controle, estatisticamente significante na empregabilidade de 4,1%. A diferença na remuneração, após o pareamento, apesar de positiva não foi significativa, indicando que o programa não teve efeito no aumento dos salários no ano de 2013.

Tabela 7 – Resultados das estimações do efeito médio sobre os tratados (ATT) – por variável dependente****

Variável	Tratado	Controle	Diferença	Erro Padrão	Estatística T
Empregabilidade	0,7357	0,6943	0,0414*	0,0244	1,70
Ln (remuneração)	6,7834	6,7479	0,0355	0,3118	1,11

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

**** Os resultados da estimação do propensity score estão no anexo.

Por fim, ressalta-se que a o efeito analisado na empregabilidade e na remuneração é válido apenas para o mercado formal de trabalho, de modo que o curso possa ter tido um impacto no ingresso dos alunos no mercado informal, assim como na renda não declarada. Nesse caso, chama-se atenção que, em média, os trabalhadores do setor formal ganham mais do que os do setor informal, como demonstram diversos estudos, a exemplo de Suliano e Siqueira (2012), que encontrou diferença superior a 20%.

6.1 Efeitos heterogêneos entre quantis

Poucos estudos no Brasil utilizaram a metodologia de regressão quantílica com dados com painel, entre eles destaca-se Moura e Neri (2008), que aplicaram o método de Koenker (2004). As estimativas anteriormente apresentadas não captaram

efeitos estatisticamente significativos do programa por serem regressões da média condicional. Entretanto, a regressão quantílica, robusta a *outliers*, vai além de estimar a tendência central. A regressão quantílica analisa a variável de interesse, logaritmo da remuneração média, por quantil, ou seja, traça a distribuição dos salários condicional ao conjunto de variáveis explicativas, relevante no contexto de heterogeneidade dos alunos.

Os resultados são apresentados por quantis 25, 50 e 75, para os diferentes fatores de penalização, os quais se aproximam dos resultados de efeitos fixos ou aleatórios, conforme exposto na metodologia. De acordo com Koenker (2004), apesar da escolha do parâmetro λ ótimo ser um problema em aberto da literatura, existe uma sugestão de $\lambda^{\star}$ que minimiza a variância assintótica para a regressão quantílica penalizada, $\lambda^{\star} = 0{,}82$, portanto, próximo a um[16].

A estratégia empírica é análoga à do método de dif-dif, o qual conta com uma variável de período, uma referente ao tratamento e outra formada pela iteração entre tratamento e período, a qual revela os impactos da política. Embora o efeito do programa seja diferente entre os quantis e conforme o fator de penalização usado, observa-se que os coeficientes não são estatisticamente significativos para as estimativas com menores termos de regularização, isto é, para os resultados que se assemelham com os encontrados pelas regressões de efeitos fixos, o que está em acordo com as estimativas anteriores.

Por outro lado, na estimação que utiliza o penalizador próximo ao ótimo, $\lambda^{\star}$, percebe-se que os coeficientes referentes ao tratamento (*ano2013 x trat1*) diminuem conforme os quantis, de modo que é significativo para o quantil 25, com um efeito de 5,1% sobre os salários. Para a mediana, o impacto é de 1,8%. Já

[16] Os resultados para $\lambda=100$ foram similares aos de $\lambda=10$, assim como os de $\lambda=0.01$ se assemelharam aos de $\lambda=0.1$, com pequenas diferenças sobre os erros-padrões, mas que não alteraram a significância das variáveis.

ISBN: 978-85-8126-090-7

para o quantil 75, não foi estatisticamente significativo. Logo, infere-se que o programa Bolsa Futuro gera efeito positivo nos salários para os empregos com remunerações mais baixas, efeito que é menor para salários intermediários, mas que ainda é positivo e estatisticamente significante. E não teve impacto para os empregos com rendimentos mais altos.

Tabela 8 – Resultados da regressão quantílica com dados em painel – quantis 25, 50 e 75 e diferentes fatores de penalização (lambdas 10, 1 e 0.1).

Quant	Variáveis	Lambda = 0.1		Lambda = 1		Lambda = 10	
		Coeficiente	Teste T	Coeficiente	Teste T	Coeficiente	Teste T
25	(Intercept)	6.03569***	66.534	5.76583***	132.954	5.62522***	58.771
	trat1	0.02014**	2.004	0.03386***	5.478	0.03442**	2.509
	ano2013	0.02695***	3.280	-0.05627***	-13.446	-0.02658**	-2.240
	ano2013Xtrat1	0.00933	0.876	0.0518***	7.753	0.03009**	1.986
	benefício	-0.04048***	-12.185	-0.036***	-6.287	-0.02735**	-2.406
	homem	0.16502***	8.841	0.1454***	15.677	0.11058***	8.767
	branco	0.22789***	8.046	0.06214***	8.080	0.0416***	3.606
	indústria	0.07018	1.015	0.03386	1.061	0.07215*	1.680
	serviços	0.02905	0.433	0.03212	1.112	0.06442	1.504
	idade	0.0197***	6.540	0.03114***	18.939	0.03441***	6.890
	idade2	-0.00011**	-2.535	-0.00025***	-10.223	-0.00032***	-4.844
	Analfa	-0.07351	-0.950	0.03008	0.613	0.11936	1.244
	EnsFudC	-0.12473***	-3.696	-0.11461***	-8.541	-0.14952***	-6.228
	EnsMed	0.06038**	2.224	0.10189***	9.022	0.0735***	5.924
	EnsSup	0.07768**	2.175	0.31366***	12.898	0.22086***	9.181
	Posgrad	-0.27067***	-7.471	-0.0426***	-3.374	0.06311***	4.104

50	(Intercept)	6.04518***	67.593	6.0776***	163.703	6.10348***	99.751
	trat1	0.02864***	9.254	0.01736***	3.569	0.02027	1.623
	ano2013	0.01746***	18.980	0.00487***	2.603	0.00441	0.513
	ano2013Xtrat1	0.00083	0.601	0.01848***	5.877	0.01711	1.305
	benefício	-0.04048***	-12.185	-0.04117***	-7.952	-0.03971***	-4.041
	homem	0.16502***	8.841	0.17107***	24.927	0.17679***	15.167
	branco	0.22789***	8.046	0.03584***	4.883	0.0185*	1.715
	indústria	0.07018	1.017	0.0205	0.791	0.02154	0.503
	serviços	0.02905	0.434	-0.06746***	-2.901	-0.07039*	-1.739
	idade	0.0197***	6.540	0.02492***	14.936	0.02342***	8.105
	idade2	-0.00011**	-2.535	-0.00019***	-7.715	-0.00016***	-3.626
	Analfa	-0.083	-1.117	-0.0824	-0.972	-0.09133	-0.476
	EnsFudC	-0.12473***	-3.696	-0.05734***	-5.024	-0.05602***	-2.994
	EnsMed	0.06038**	2.224	0.08266***	7.532	0.07486***	4.311
	EnsSup	0.07768**	2.176	0.3141***	12.792	0.37375***	12.050
	Posgrad	-0.27067***	-7.471	-0.07275***	-5.954	-0.08516***	-4.149
75	(Intercept)	6.01951***	67.170	6.28617***	141.062	6.28953***	79.572
	trat1	0.03535***	6.371	0.01462**	2.132	0.00675	0.437
	ano2013	0.01331***	6.023	0.05507***	8.656	0.00103	0.108
	ano2013Xtrat1	-0.0045	-0.746	-0.00895	-0.937	0.02594*	1.736
	benefício	-0.041***	-11.947	-0.04555***	-8.099	-0.06529***	-4.534
	homem	0.18425***	9.377	0.18403***	21.831	0.24918***	19.914
	branco	0.22428***	7.876	0.02711***	2.970	-0.01232	-1.168
	indústria	0.07565	1.094	0.03849	1.170	-0.07102*	-1.785
	serviços	0.03004	0.445	-0.0873***	-2.956	-0.23821***	-6.331
	idade	0.02094***	6.852	0.01815***	9.576	0.03111***	6.633
	idade2	-0.00011**	-2.475	-0.00013***	-4.574	-0.00019***	-2.643
	Analfa	-0.08053	-1.063	-0.03438	-0.247	0.02215	0.111
	EnsFudC	-0.11549***	-3.400	-0.04424***	-3.336	-0.02229	-1.213
	EnsMed	0.06635**	2.444	0.08897***	7.099	0.10008***	5.520
	EnsSup	0.10953***	2.846	0.31537***	11.532	0.54304***	12.099
	Posgrad	-0.29065***	-7.976	-0.09821***	-6.621	-0.30412***	-14.084

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

7 considerações finais

Assim como este estudo, Sacchida, Loureiro e Mendonça (2004) verificam as fontes de viés que afetam a tradicional equa-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção minceriana e tentam contorná-las por meio de diferentes técnicas econométricas. Eles encontram que os coeficientes estimados são próximos e apresentam o mesmo sinal, na maioria dos casos, dos verificados para as variáveis de controle deste trabalho.

Os resultados obtidos por algumas estimações mostram que há resultados positivos e estatisticamente significantes para os salários e empregabilidade dos participantes do programa. O PSM corrobora o efeito positivo do programa na empregabilidade. Por outro lado, os métodos mais robustos, de diferenças em diferenças, refutam os resultados encontrados pela metodologia de MQO, no caso da remuneração média, indicando efeito médio nulo do programa. O método de diferenças em diferenças é considerado mais robusto aos demais analisados aqui por considerar os fatores não observáveis, portanto, as evidências de que o curso não gerou impactos na empregabilidade e na remuneração média dos concluintes são mais fortes. Alguns testes de robustez corroboraram a estratégia de identificação adotada.

Por outro lado, o método de regressão quantílica com efeitos fixos revela efeitos heterogêneos, em alguns casos positivos e significativos, levando a concluir que o programa afeta a remuneração, especialmente dos mais pobres. O programa Bolsa Futuro gera efeito positivo nos salários para os empregos com remunerações mais baixas, isto é, do quantil 25. Embora positivo e significativo, o efeito é menor para salários intermediários, caso da mediana. E não foi estatisticamente significativo para os rendimentos do quantil 75.

Ressalta-se que a avaliação focou nos resultados do mercado de trabalho formal e de curto prazo, isto é, no efeito imediato de um ano. Portanto, são inconclusivas a respeito dos seus impactos nos indivíduos. Assim, cabe realizar análise para os formandos do ano de 2014 a partir da disponibilização da próxima RAIS/MTE e das próximas etapas do programa. O programa

também tem efeitos em variáveis não observáveis e socioemocionais, como a autoestima e a cidadania dos indivíduos, elevando os seus benefícios sociais.

Apesar de não estimar essa diferença para o Estado de Goiás, espera-se que o efeito do programa Bolsa Futuro varie entre as regiões do Estado, a depender do curso, da oferta e demanda de mão de obra, escolaridade, entre outros fatores. Os resultados apresentados indicam efeito diferenciado entre os cursos. Suliano e Siqueira (2012) concluem que um ano a mais de estudo eleva o salário em até 16% na região Nordeste e 13% na Sudeste, portanto, uma diferença de 3% entre os efeitos.

Entre as limitações do trabalho estão: a capacidade de mensurar as externalidades geradas pela empregabilidade das pessoas, pois foram analisados apenas os impactos privados dos estudantes, sem verificar os ganhos das empresas; verificar o impacto do programa em um prazo maior, já que este estudo se limitou aos efeitos de curto prazo; verificar os impactos por grupos de beneficiários, já que os efeitos podem diferir, dependendo do público; entre outras. Entretanto, essas limitações não diminuem o esforço de se fazer avaliações, sobre este e outros programas. Como trabalho futuro fica a sugestão de continuar a análise para os próximos anos e de verificar a viabilidade econômica do programa para o Governo do Estado, já que o aumento de produtividade, refletido no aumento dos salários, justifica os gastos com a qualificação profissional.

Referências

ÁGUAS, M. Ensino profissional e rendimentos do trabalho: uma análise para o Brasil. *Nota Técnica, n. 47,* Rio de Janeiro: Ipea, p. 17-28, 2011.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ASHENFELTER, Orley. Estimating the effect of training programs on earnings. *The Review of Economics and Statistics*, p. 47-57, 1978.

BARROS, Alexandre Rands. *Desigualdades Regionais no Brasil. Natureza, Causas, Origens e Soluções*. Campus, 2011.

BARROS, R. P.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; MENDONÇA, R. Uma análise das principais causas da queda recente na desigualdade de renda brasileira. Texto para Discussão N° 1203, IPEA, Rio de Janeiro, agosto de 2006.

CAMERON, A. Colin; TRIVEDI, Pravin K. *Microeconometrics: methods and applications*. Cambridge university press, 2005.

CARD, D.; SULLIVAN, D. Measuring the Effect of Subsidized Training Programs on Movements In and Out of Employment. *Econometrica*, Vol. 56, No. 3, pp. 497-530, May, 1988.

CASSIOLATO, Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho. PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. 2014.

CHOI, Hyung-Jai; KIM, Jooseop. Effects of public job training programmes on the employment outcome of displaced workers: results of a matching analysis, a fixed effects model and an instrumental variable approach using Korean data. *Pacific Economic Review*, v. 17, n. 4, p. 559-581, 2012.

DEHEJIA, Rajeev H.; WAHBA, Sadek. Causal effects in nonexperimental studies: Reevaluating the evaluation of training programs. *Journal of the American Statistical Association*, v. 94, n. 448, p. 1053-1062, 1999.

FERNANDES, R.; MENEZES-FILHO, N. A.; ZYLBERSTAJN, H. Avaliando o PLANFOR: O Programa do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2002.

FISHLOW, Albert. Brazilian size distribution of income. *The American Economic Review*, p. 391-402, 1972.

GALVAO, Antonio F.; MONTES-ROJAS, Gabriel V. Penalized quantile regression for dynamic panel data. *Journal of Statistical Planning and Inference*, v. 140, n. 11, p. 3476-3497, 2010.

GONTIJO, B. A.; AMARAL, E. F. Associação do Ensino Profissionalizante com rendimento e emprego: Minas Gerais (2009 E 2011). *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 44, jan/jun, 2015.

HARDING, Matthew; LAMARCHE, Carlos. A quantile regression approach for estimating panel data models using instrumental variables. *Economics Letters*, v. 104, n. 3, p. 133-135, 2009.

HECKMAN, James J. Sample selection bias as a specification error. *Econometrica: Journal of the econometric society*, p. 153-161, 1979.

HECKMAN, James J.; SMITH, Jeffrey A. *The pre-program earnings dip and the determinants of participation in a social program: implications for simple program evaluation strategies*. National bureau of economic research, 1999.

HERMETO, Ana Maria Oliveira; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Uma avaliação experimental dos impactos da política de qualificação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, v. 61, n. 3, p. 353-378, 2007.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. Avaliação de políticas: policy-making como aprendizagem. In: *Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral.* Tradução técnica: Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 199 – 219. Título original: Studying public policy: policy cycles and policy subsystems.

KATO, Kengo; GALVAO, A. F.; MONTES-ROJAS, Gabriel V. Asymptotics and bootstrap inference for panel quantile regression models with fixed effects. *Unpublished manuscript*, 2010.

KOENKER, Roger. Quantile regression for longitudinal data. *Journal of Multivariate Analysis*, v. 91, n. 1, p. 74-89, 2004.

ISBN: 978-85-8126-090-7

KOENKER, Roger. Quantile Regression. Econometric Society Monograph Series 38. 2005.

KOENKER, Roger; BASSETT JR, Gilbert. Regression quantiles. *Econometrica: journal of the Econometric Society*, p. 33-50, 1978.

KOENKER, Roger; XIAO, Zhijie. Inference on the quantile regression process. *Econometrica*, p. 1583-1612, 2002.

KROTH, Darlan Christiano; DIAS, Joilson. Os efeitos dos investimentos público e privado em capitais físico e humano sobre o produto per capita dos municípios da região sul: uma análise em painéis de dados dinâmicos. *Nova Economia*, v. 22, n. 3, p. 621-649, 2012.

LAMARCHE, Carlos. Robust penalized quantile regression estimation for panel data. *Journal of Econometrics*, v. 157, n. 2, p. 396-408, 2010.

LALONDE, Robert J. The promise of public sector-sponsored training programs. *The Journal of Economic Perspectives*, p. 149-168, 1995.

LANGONI, C. G. Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico no Brasil. Rio de Janeiro, Expressão e cultura, 1973.

MENEGUIN, Fernando B.; FREITAS, Igor Vilas Boas de. Aplicações em avaliação de políticas públicas: metodologia e estudos de caso. *Brasília: Senado Federal*, 2013.

MENEZES-FILHO, N. A.; OLIVEIRA, A. P. A Contribuição da Educação para a Queda na Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. Policy Paper nº 9, Centro de Políticas Públicas – Insper, Janeiro, 2014.

MINCER, Jacob. Schooling, Experience, and Earnings. Human Behavior & Social Institutions No. 2. 1974.

MOURA, Rodrigo Leandro de; NERI, Marcelo Côrtes. Efetividade do" salário mínimo estadual": uma análise via regressões quantílicas para dados longitudinais. *Economia Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 239-273, 2008.

NERI, Marcelo Cortes. Desigualdade de renda na década. *FGV CPS, Rio de Janeiro*, 2011.

NERI, MARCELO. A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

RAMOS, Lauro. A desigualdade de rendimentos do trabalho no período pós-Real: o papel da escolaridade e do desemprego. *Economia aplicada*, v. 11, n. 2, p. 281-301, 2007.

RESENDE, Marcelo; WYLLIE, Ricardo. Retornos para educação no Brasil: evidências empíricas adicionais. *Economia aplicada*, v. 10, n. 3, p. 349-365, 2006.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; FARENZENA, Nalú; GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação básica e profissional. *Indicadores Econômicos FEE*, v. 39, n. 3, 2011.

ROSENBAUM, P.; RUBIN, D. *The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects*, Biometrika, 70, 1, 41-55, 1983.

SACHSIDA, Adolfo; LOUREIRO, Paulo Roberto Amorim; MENDONÇA, Mário Jorge Cardoso de. Um estudo sobre retorno em escolaridade no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, v. 58, n. 2, p. 249-265, 2004.

SEVERNINI, Edson Roberto ; ORELLANO, V. I. F. O efeito do ensino profissionalizante sobre a probabilidade de inserção no mercado de trabalho e sobre a renda no período pré-

PLANFOR. *Revista EconomiA*, v. 11, p. 155-174, 2010.

SILVEIRA-NETO, R. Eficácia e viés de seleção em programas de qualificação em trabalhadores em situação economicamente desvantajosa: evidências para o estado de Pernambuco. *Revista Econômica do nordeste*, v. 4, n. 1, p. 1-22, 2002.

SMITH, Jeffrey A.; HECKMAN, James J. The pre-programme earnings dip and the determinants of participation in a social programme. *Economic journal*, v. 109, n. 457, p. 313-348, 1999.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SULIANO, Daniel Cirilo; SIQUEIRA, Marcelo Lettieri. Retornos da educação no Brasil em âmbito regional considerando um ambiente de menor desigualdade. *Economia Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 137-165, 2012.

VASCONCELOS, L.; MENESES-FILHO, N. A. Relatório de avaliação econômica. *13. Jovens Urbanos*, 3ª edição, Fundação Itaú Social, 2010.

ANEXO

Tabela 9 – Resultados do pareamento pelo *propensity score matching*

	PSM vizinho mais próximo
Benefício	1,1315***
	(0,2742)
Gênero	-0,0700**
	(0,0304)
Cor	0,0357
	(0,0325)
Indústria	0,0716
	(0,0674)
Serviços	0,0316
	(0,0634)
Idade	0,0334***
	(0,0081)
Idade2	-0,0003***
	(0,0001)
Analfa	-0,6686
	(0,6588)
EnsFunC	0,0076
	(0,0465)
EnsMed	0,0340
	(0,4409)
Constante	-1.6516***
	(0,1559)

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: O OLHAR A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA

BERTAGNA, Regiane H.
Professora Doutora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro. E-mail – regiane@rc.unesp.br

MELLO, Liliane R.
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Instituto de Biociências, campus Rio Claro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro. Professora de educação infantil da rede de ensino municipal de Piracicaba. E-mail – lilirmello@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a avaliação institucional participativa no ensino fundamental, evidenciando os limites e potencialidades de sua efetivação na prática, com ênfase na participação. Compreendemos a necessidade de democratização das escolas e buscamos destacar o processo de avaliação institucional participativa como um dos instrumentos para concretizá-la, no entanto, reconhecemos que há limites dentro da realidade escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de observações em uma escola estadual paulista, denominada Gama e da análise dos documentos encaminhados à escola sobre avaliação institucional. A qualidade educacional requer uma compreensão de avaliação formativa que, no cotidiano escolar, deve envolver a participação da comunidade escolar.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Participação. Qualidade educacional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This work aims to discuss the participatory institutional analysis in elementary education highlighting the limits and potentials of its effectiveness in practice, with an emphasis on participation. We understand the need for democratization of schools and we want to point out the participatory institutional evaluation process as one of the instruments to achieve it, however, we recognize that there are limits within the school environment. It is a qualitative research, carried out from observations in a state public school, called Gama, as well as from analysis of documents on institutional evaluation sent to school. The educational quality requires an understanding of formative assessment in a way that the school routine should involve the school community in the participation

Keywords: Institutional assessment. Participation. Educational Quality.

1 Introdução

A reivindicação por ampliação da participação dos sujeitos nos vários âmbitos sociais tem sido constante. Não diferente, na educação há também propostas de diferentes vieses ideológicos com defesa da participação da comunidade escolar.

No Brasil, a Lei n. 9394/96 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, aponta a efetivação da gestão democrática no ensino público (art. 3º, inc. VIII) a partir do princípio da participação, incluindo os profissionais da educação e a comunidade escolar (art. 14, inc. I e II) (BRASIL, 1996). No entanto, compreendemos que falta maior esclarecimento sobre os espaços e papéis que devem exercer.

Sendo assim, neste texto abordamos a participação como elemento central para a melhoria da educação. Tomamos como foco a avaliação educacional, por entender que esta se encontra no campo político-ideológico de disputa.

Com base em Freitas (2012, p.12), a avaliação é considerada como "pivô do poder da organização do trabalho pedagógico", sendo que sua dimensão central é que a legitima como instrumento de poder no interior da escola, e afirma ainda que esta "é muito mais ampla do que a utilização de "provas" ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos" (FREITAS, 2012, p.63). Podemos ampliar essa perspectiva em esferas maiores, da instituição e das políticas, podendo verificar que o controle também pode se fazer presente instrumentalizado pela avaliação. Afinal, quem avalia exerce um poder sobre quem é avaliado, podendo instaurar uma relação hierárquica ou igualitária, dependendo da perspectiva tomada pelo avaliador.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O ato de avaliar remete um juízo de valor, estando implicado em ideologias e interesses, não sendo somente técnico, mas também político (RAPHAEL, 1995). Deste modo, os objetivos educacionais entram em questão, influenciando a tomada de decisões de forma arbitrária ou não.

Notamos que a avaliação tem se tornado tema central de toda a política educacional brasileira, em qualquer esfera de governança – federal, estadual e municipal. Entretanto, o uso das avaliações externas, na última década, tem caminhado em direção a uma política de responsabilização das escolas e dos professores (BONAMINO, SOUSA, 2012). Isso significa adotar os resultados das avaliações como forma de premiação ou punição para os professores e gestores das unidades educacionais, gerando competitividade. Essa forma de regulação do Estado traz uma visão da avaliação como um produto, entendendo que apenas o resultado auferido pelo aluno em uma avaliação externa é que explica todo processo de ensino-aprendizagem de uma escola.

Em outra direção, temos novos mecanismos de regulação em que a participação é elemento central na construção da qualidade da educação (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2005; FREITAS; SORDI, 2010; SORDI, 2013).

Compreendemos que, através da participação de todos os atores envolvidos e interessados no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, constrói-se a qualidade. Nesta visão, a busca pela qualidade é intensa. O que difere nesta concepção é que esta qualidade é negociada com os atores. Ou seja, não se trata de uma política externa à escola que determina o que é qualidade, e, sim, a busca interna dos atores locais na construção desta qualidade.

Este texto busca apontar a avaliação institucional participativa como um instrumento de democratização da gestão esco-

lar e formação social da sua comunidade, ao passo em que traz à tona os entraves de sua prática na escola. Realizamos o estudo através de pesquisa qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994) por meio de observações em uma escola estadual paulista (VIANNA, 2007), que, por questões éticas, denominaremos de escola Gama, na qual acompanhamos o processo de avaliação institucional no ano de 2013.

2 Desvendando a avaliação institucional efetivamente participativa

Hoje tem se dado muita ênfase na aferição da qualidade a partir dos resultados da avaliação em larga escala (externa) e exigência de cumprimento de metas impostas à escola, sem uma contextualização de cada unidade escolar sobre as condições em que se encontram e sem dar voz aos atores do processo. Consideramos que esta avaliação externa é necessária para definição de políticas públicas em prol de avanços, mas não deve ser utilizada para inserir uma regulação verticalizada e incitar a competição entre as unidades como vem ocorrendo.

Diversos autores vêm apontando a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como instrumento para contrarregulação (FREITAS, 2005; FREITAS et al, 2012; SORDI, 2009; SORDI e SOUZA, 2012). A AIP consiste em um processo que ocorre em cada escola (internamente) para que toda a comunidade participe da discussão de suas peculiaridades, suas potencialidades e seus limites.

Considerando-se o percurso histórico da avaliação institucional, inicialmente no ensino superior (DIAS SOBRINHO, 1996; DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002), este foi ganhando expressão e incidindo também na educação básica, principal-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mente a partir de experiências no ensino fundamental em algumas redes, com destaque para a potencialidade participativa, e é possível dizer que o conceito de avaliação apresentado aqui está alinhado às concepções de avaliação institucional emancipatórias, democráticas e que, portanto, pode-se compreender a importância da avaliação em seu caráter formativo.

> A autoavaliação institucional, portanto, constitui-se de um olhar da escola para dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de melhorias na totalidade de suas ações educacionais e de administração, considerando o seu papel social no contexto político e econômico que está inserida (BETINI, 2008, p. 69).

Nesse sentido, ao agregar-se a denominação avaliação institucional à participação (LEITE, 2005; SORDI e SOUZA, 2009; 2012), marca-se fortemente uma concepção e compreensão de avaliação, de educação e de sociedade,

> [...] refere-se à analise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida (BELLONI, 2000, p. 40).

A avaliação institucional perpassa a compreensão da instituição como um todo, inserida em uma realidade (contexto) e, em suas diferentes dimensões: pedagógica, administrativa, ou seja, enquanto instituição social.

> Nesse sentido, é fundamental a visão de conjunto dos envolvidos no processo educativo, considerando-se ainda uma análise das condições em que estas instituições funcionam para compreensão da complexidade dos resultados obtidos e contribuição para a construção de possibilidades a partir desses resultados, e não meramente classificação de instituições, impossibilitando-se assim a mudança, aspecto imprescindível em qualquer processo

> de avaliação. É preciso considerar-se, portanto, a qualidade possível nas condições reais existentes nas escolas para não se imporem a elas metas ou objetivos inatingíveis. (BERTAGNA, 2010, p.105)

Considera-se, então, que os processos de avaliação que incidem sobre o sistema educacional, visando a melhorar a qualidade, não podem desconsiderar que o processo pertence ao coletivo da instituição e que todos devem ser os protagonistas desse processo, de modo que ele não se restrinja ao desempenho dos estudantes medido em uma prova, nem apenas aos resultados de sistemas de avaliação externa, ou, ainda, à coleta e divulgação dos dados informados. É o conjunto desses dados que permite, por meio da avaliação institucional, um olhar comprometido da instituição sobre o trabalho que realiza (SORDI et al, 2005).

> É preciso considerar, no entanto, que na perspectiva de melhoria da qualidade das atividades institucionais, as instituições educativas e seus sujeitos não podem permanecer alheios aos processos avaliativos, é preciso conhecer os propósitos e os conceitos teóricos que permeiam os programas de avaliação, assim como os seus resultados, de modo que a avaliação possa promover melhorias constantes nos processos e nos padrões estabelecidos nas instituições (FONSECA, OLIVEIRA, AMARAL, 2008, p.25).

Dias Sobrinho (1996, p.22), referindo-se aos marcos teóricos da avaliação institucional, aponta que a qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. "A qualidade não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto", devendo-se, ainda, combinar critérios públicos e claros de excelência, cientificidade e relevância social.

Entendemos que qualidade é algo a ser construído coletivamente. A sua construção ocorre em momentos de avaliação institucional, partindo de uma concepção de avaliação comple-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tamente divergente de um discurso mercadológico e a favor do capital, que incita a competitividade. Freitas (2005) denomina contrarregulação como:

> Contrarregulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p. 912).

Sordi (2010) apresenta a necessidade de se confrontar a qualidade proposta externamente focada na avaliação restrita pela medição de desempenho dos alunos. "Parece que há apenas um jeito de garantir a qualidade da escola pública e este jeito passa necessariamente pelo controle dos profissionais da educação" (SORDI, 2010, p.148).

A mesma autora indica a AIP como caminho para que as escolas, ao discutirem e pautarem-se em seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), potencializem-no e construam suas próprias concepções de qualidade. Dessa forma, também se reinventa o processo de regulação a partir da centralidade na escola, e não em órgãos externos (SORDI, 2010).

Compreendendo a complexidade do processo educacional, entendemos que a conscientização da comunidade escolar sobre a importância de sua participação é primordial para construção e efetivação da qualidade educacional.

Defendemos a participação como um princípio para que a democracia ocorra, considerando-a "[...] como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas,

tornando-se uma prática social efetiva que sedimente uma nova cultura de cidadania. Nessa concepção, a população é vista como capaz de, sem ser tutelada pelo poder estatal, planejar e decidir sobre as suas reivindicações bem como de controlar a sua execução" (ANTUNES, 2008, p.98).

Nessa perspectiva, a participação da comunidade escolar possibilita também o exercício da cidadania, ampliando o espaço para formação das pessoas (críticas). Ressaltamos que, para que isso se concretize, não basta uma participação meramente consultiva, mas sim uma participação efetiva, deliberativa de maneira a promover o envolvimento de todos os sujeitos.

Antunes (2008) aponta também a necessidade de autonomia da escola que pode ser propagada por perspectivas que se divergem.

> A Autonomia também pode ser compreendida de diferentes modos. Há os que a defendem, objetivando uma redefinição do papel do Estado, no sentido de privatizá-lo ainda mais, adequando-o às exigências feitas pelo neoliberalismo – a saber: Estado máximo a serviço do capital e, por isso, Estado mínimo a serviço do ser humano, pois mínima torna-se a sua capacidade de financiar a educação e outros serviços básicos que garantam vida digna a todos – e há os que defendem a autonomia, objetivando, também, uma redefinição do papel do Estado, mas no sentido de convertê-lo num órgão público, ou seja, subordinado aos anseios da maioria da população (ANTUNES, 2008, p.99).

Devemos nos atentar na defesa da participação e autonomia, segundo o autor, para nos diferenciarmos das propostas neoliberais, uma vez que a disputa por tais conceitos e os significados dos mesmos podem remeter a entendimentos e estratégias diferenciadas na realidade escolar; pois estes defendem a modernização das estruturas da administração dos sistemas educacionais, onde:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> [...] órgãos centrais do governo apresentam-se como os responsáveis pela definição dos objetivos a serem atingidos e pela avaliação dos resultados alcançados. [...] Cabe também às unidades de ensino a autonomia para apresentar o melhor projeto pedagógico que possibilite conquistar as metas traçadas por aqueles órgãos centrais. Subjacente à proposta dos neoliberais de descentralização e autonomia está a intenção de criar mecanismos que possibilitem desobrigar o Estado de suas responsabilidades sociais a fim de que ele possa atender às exigências do capital frente à economia competitiva e globalizante (ANTUNES, 2008, p.99).

Órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, apresentam "prontuários" para melhorias educacionais via empenho das instituições e participação de pais. Podemos notar que a participação destes, conforme seu documento (BANCO MUNDIAL, 1996), consiste em comprometer-se, auxiliar na gestão e supervisionar as escolas para que sejam eficazes. Isso remete a uma responsabilização quanto ao rendimento de seus filhos, e apoio por meio de contribuição financeira e manutenção da estrutura física, além de sugerir que os familiares assumam algumas funções nas escolas para que estas funcionem melhor, ou seja, eximir o Estado de suas responsabilidades, repassando-a aos sujeitos.

Compreendemos que, para efetivar a AIP, se faz necessária uma sensibilização e construção para o entendimento do seu caráter potencializador e formativo para participação e exercício da cidadania, desta forma, é preciso compreender o que significa a implantação da AIP e torná-la um instrumento processual de apropriação interna dos sujeitos e esclarecedor sobre os objetivos e qualidade da instituição. Para efetivação da participação, há necessidade de uma gestão democrática que permita a tomada de decisão de todos os sujeitos envolvidos na instituição e, ainda, a garantia da legitimidade desse processo nos órgãos centrais, nas políticas educacionais.

Reforçamos, assim, que a avaliação institucional, ao apresentar os aspectos mencionados, contribui para o estabelecimento de formas de ação mais participativas e democráticas na realidade escolar e da qualidade educacional contrariamente às proposições dos órgãos mundiais e de algumas incorporações inapropriadas de política educacional de forma a desestabilizar seu caráter formativo como veremos na realidade estudada.

3 Analisando a prática da avaliação institucional participativa na escola

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE-E-SP) instituiu a Autoavaliação Institucional Participativa, também denominada de "Dia D", na sua rede pública de ensino, a partir de 2012. Essa proposta está em consonância com o programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, no qual o governo estadual paulista apresenta ações que visam melhorar a educação no estado (SÃO PAULO, 2011). Esta avaliação também está atrelada ao Prêmio Gestão Escolar, uma iniciativa do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) que tem por objetivo o fortalecimento e a qualificação das equipes gestoras nas escolas públicas[1].

Como todas as escolas da rede de ensino estadual paulista, a Autoavaliação Institucional Participativa realizada pela escola

[1] O Prêmio Gestão Escolar (PGE) tem etapas estaduais, regionais e nacional, nas quais as chamadas "escolas destaques" são selecionadas até a fase final (nacional), onde seis escolas disputam o título de Referência Brasil. As premiações em dinheiro ocorrem de forma não cumulativa, sendo R$ 6.000,00 para as escolas indicadas como "Destaque Estadual/Distrital"; R$ 10.000,00 para as escolas selecionadas como "Destaque Regional"; R$ 30.000,00 para a Escola classificada como "Referência Brasil". Além disso, o diretor da escola "Referência Brasil" recebe R$ 6.000.00. Mais informações nos sites www.premiogestaoescolar.org.br e http://www.educadoresdobrasil.org.br/.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gama, em abril de 2013, teve como base um instrumento proposto externamente que estava atrelado ao Prêmio Gestão Escolar (PGE) [2], ao qual a equipe gestora inscreveu a escola sem comunicar antecipadamente à comunidade escolar.

As unidades escolares tiveram que se organizar em apenas um dia para que fossem analisadas as afirmativas do documento disponibilizado pelo PGE e, a partir de então, atribuíssem notas de 1 a 5 (1- insuficiente, 2- regular, 3- bom, 4- ótimo e 5- excelente).

A proposta era avaliar a escola conforme os itens de cada dimensão, a saber: 1) ambiente educativo, com oito indicadores; 2) prática pedagógica, com 19 indicadores; 3) avaliação, com dez indicadores; 4) gestão escolar democrática, com 14 indicadores; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, com dez indicadores; 6) ambiente físico escolar, com nove indicadores; e 7) acesso, permanência e sucesso na escola, com nove indicadores.

Antes da realização dessa avaliação, que ocorreu na escola Gama em um único dia, se constatou que não foi feito nenhum trabalho de conscientização dos participantes (professores, gestores e alunos) sobre a importância de tal processo para a própria escola previamente.

A informação sobre a data da realização da AIP foi repassada pelas gestoras da escola aos professores e alunos; não foi apresentada no que constituiria esta avaliação nem seus objetivos ou de que forma que isso ajudaria a definir ações para melhorias do trabalho escolar. É importante salientar que também não se observou a presença de pais ou funcionários neste momento,

[2] Tal instrumento foi disponibilizado online para os gestores das escolas inscritas e consistia em um documento com as dimensões da AIP e modelo do plano de ações para melhorias que deveriam preencher e encaminhar juntamente com o resultado da AIP.

o que, posteriormente, a direção alegou ter solicitado a avaliação separadamente.

Na sala acompanhada na presente pesquisa, durante o período vespertino, participaram os dez professores do ensino fundamental anos iniciais – sendo oito titulares e duas auxiliares –, a professora coordenadora e seis alunos desta etapa de ensino. Os professores e alunos do ensino fundamental anos finais ficaram em outra sala, realizando a mesma avaliação.

Como mencionado, o instrumento para a realização da AIP continha, em cada dimensão, diversas afirmativas acima referidas, o documento foi lido pela professora coordenadora e, na sequência da leitura, eram atribuídas notas para cada afirmativa conforme a adequação que os sujeitos consideravam com a realidade da escola.

Foi possível verificar que a nota média geral atribuída pelo grupo de professores e alunos do ensino fundamental anos iniciais para a escola foi 3,9, entre bom (3) e ótimo (4). As dimensões receberam as seguintes notas médias, segundo os participantes:

1) Ambiente educativo: 4,125;
2) Prática pedagógica: 4,052;
3) Avaliação: 4,2;
4) Gestão escolar democrática: 4;
5) Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola: 3,3;
6) Ambiente físico escolar: 3,77;
7) Acesso, permanência e sucesso na escola: 3,88.

Além dessa "auto" avaliação realizada na escola, houve uma avaliação realizada por uma comissão externa local, na

ISBN: 978-85-8126-090-7

etapa da Diretoria Regional de Ensino à qual a escola pertence. Depois, como a escola Gama venceu a etapa local, uma comissão estadual a avaliou e classificou como uma das nove melhores escolas do estado de São Paulo. Ressaltamos que, conforme informado pela direção da escola, não foi possível acesso aos critérios da avaliação feita pelas comissões externas, ou seja, as comissões não apontaram os aspectos que consideraram positivos, que deveriam ser fortalecidos pela comunidade escolar, nem aqueles que consideraram negativos para que pudessem vir a ser melhorados, independente da disputa da premiação.

No decorrer do acompanhamento da escola pesquisada, observou-se que os resultados da avaliação institucional não foram retomados junto à comunidade escolar para mostrar o que cada grupo discutiu/considerou a respeito da instituição, nem mesmo após as premiações. Ficou evidente que esta foi realizada muito mais para atender o prêmio, e a elaboração do plano de ações ficou a critério da equipe gestora sem proposições da comunidade escolar.

Após a classificação, um representante da escola (a vice-diretora, pelo fato de a diretora estar em férias) ganhou uma viagem para o estado de Minas Gerais, para conhecer as "escolas-referência", a organização e o processo de avaliação em larga escala desse estado. Após seu retorno, a vice-diretora apresentou alguns aspectos da rede estadual mineira para os professores em uma ATPC.

Ressaltamos que a Avaliação Institucional Participativa (AIP) é defendida por muitos autores como um instrumento de democratização dos espaços escolares e de contrarregulação (FREITAS, 2005; SORDI, 2010). Para realizar a AIP como uma discussão com todos os profissionais da escola, é necessário que um colegiado coordene o processo (como as Comissões Próprias de Avaliação – CPAs), fomente o debate sobre as potencialida-

des e limitações da escola e negocie a qualidade que se deseja alcançar. Esse processo deve ir além de momentos estanques, sem discussão e envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, com o objetivo de simplesmente receber uma premiação, como se observou na instituição pesquisada.

Concordamos com Sordi e Freitas (2013) que, para concretizar essa transformação da cultura avaliativa (superação da seleção e classificação), faz-se necessária uma discussão para a construção dos princípios participativos na escola, processo que não finda em apenas um único dia ou em um único momento, como ocorreu na escola Gama.

Não foi possível observar a concretização de uma AIP com propósito efetivamente participativo nessa escola. Apesar de os alunos terem atribuído suas notas e, juntamente com os professores, terem pensado nas questões colocadas, o que pode gerar algum nível de conscientização sobre os aspectos da escola e sobre o que demandar dos órgãos públicos (como melhores condições de trabalho – um ponto com nota baixa por causa da desvalorização dos professores na rede), faltou ampliar o debate e definir ações coletivamente.

4 Considerações finais

Conforme visto na escola pesquisada, a AIP realizada por demanda externa à escola, sem sensibilização e esclarecimento do que seja e de sua potencialidade, parece não cumprir os objetivos propostos, bem como os propósitos expostos por teóricos acima mencionados a respeito da AIP.

Notamos que as dimensões propostas pelo Prêmio Gestão Escolar para a Avaliação Institucional Participativa são as mesmas apontadas pelo Governo Federal no documento intitulado Indicadores de Qualidade no Ensino Fundamental (AÇÃO

ISBN: 978-85-8126-090-7

EDUCATIVA et al., 2004), mas foi feito um recorte de alguns indicadores em cada dimensão. Além disso, em vez de usar a atribuição de cores (verde se as práticas já estiverem consolidadas, amarelo se houver necessidade de cuidado e atenção, e vermelho se as práticas forem inexistentes ou quase inexistentes) e de explicar cada cor (nota) atribuída, como na avaliação federal, o Prêmio Gestão Escolar apenas define a nota do indicador, calculando a média das notas dadas individualmente.

Essa autoavaliação institucional deveria mostrar os caminhos a serem seguidos pelas escolas com base em suas condições. Porém, ao estabelecer dia, hora e o que olhar, sem promover a reflexão sobre esse processo e o que fazer com os resultados (que deveriam ser amplamente divulgados para toda a comunidade escolar), acaba perdendo importância e significado, tanto em relação aos objetivos, a forma como é realizada, bem como o uso dos resultados que não se voltam para a realidade da instituição e acabam por não afetar o trabalho pedagógico realizado pela escola, ou seja, a sua qualidade, ainda mais quando está atrelada a competições e premiações.

De acordo com Freitas (2007), Freitas et al. (2012), Sordi (2010), Sordi e Freitas (2013), entre outros, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) deve ser fortalecida nas escolas como um processo formativo, deixando de ser "taxativa para se tornar propositiva". Entretanto, não conseguimos notar a valorização desse momento na escola pesquisada.

> Muito embora exista a cultura de avaliar para classificar, entende-se que a avaliação institucional com características que reforçam a participação, o coletivo, entre outros, não garante, mas contribui para o rompimento dessa cultura avaliativa, do uso dos resultados da avaliação somente para classificação, e promova a reflexão e o diálogo a respeito das necessidades da instituição para melhorar a

> qualidade da educação oferecida à sociedade. (BERTAGNA, 2010, p. 104-5)

Assim, compreendemos que a avaliação na escola Gama é perpassada pelas tramas das políticas educacionais e pelo contexto de uma sociedade capitalista, a qual muitas vezes impossibilita que propostas conceitualmente progressistas e formativas consigam se concretizar em sua potencialidade.

Referências

ANTUNES, A. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 3ª ed. São Paulo Cortez, 2008.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estratégias para la educación: examen del Banco Mundial. Série el desarrollo en la práctica*. Washington: Banco Mundial, 1996.

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

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.* Florianópolis: Insular, 2000.

BELLONI, I. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. IN: FREITAS, L. C. (Org.) *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 9-57.

BERTAGNA, R. H. Avaliação institucional: contribuições para discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro – Instituto de Biociências. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, v.20, n35, jul-dez2010, p. 101-116.

BETINI, G. A. *Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas.* 2009. 349 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A., SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.38, n.2, pp. 373-388, 2012.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. de 23 dezembro de 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Revista Avaliação,* ano 1, nº1, julho de 1996, p. 15-24.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. *Revista Avaliação*, Campinas, vol. 6, no 3 (21), setembro de 2001, p. 07-19.

DIAS SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) *Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã.* Florianópolis: Insular, 2002.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F. de; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F. De; FONSECA, M. (Org.) *Avaliação Institucional: sinais e práticas.* São Paulo: Xamã, 2008, p. 21-35.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 26, no 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. (Org.) *Avaliação Educacional: caminhando na contramão.* Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2009.

LEITE, D. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa.* Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2005.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.12, p.33-44, jul-dez/1995.

SÃO PAULO. *Programa Educação – Compromisso de São Paulo*. 2011. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em 23/07/2015.

SORDI, M. R. L., et al. *A avaliação institucional potencializando a qualidade nas escolas*. Campinas/SP: Secretaria Municipal de Educação/Departamento Pedagógico, 2005.

SORDI, M. R. L. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 147-162, jul.- dez., 2010.

SORDI, M. R. L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.33, n.119, p. 485-510, 2012.

SORDI, M. R. L., SOUZA, E. S. (Orgs.), *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública*: *o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque*. Campinas/SP: Prefeitura Municipal de educação, Secretaria Municipal de educação, 2012

SORDI, M. R. L., SOUZA, E. S. (Orgs.). *A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas/SP: prefeitura Municipal de educação, Secretaria Municipal de educação, 2009.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

VIANNA, H M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber livro, 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA A DIMINUIÇÃO DAS DESPESAS COM A APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

PIRES, Joelma Lúcia Vieira
UFU

RESUMO

O objeto deste artigo são as avaliações escolares em larga escala. As questões que orientam a sua elaboração são: qual o motivo da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala? As habilidades e competências definidas são exigidas com qual intencionalidade? Elas correspondem a qual concepção de qualidade da educação escolar? O objetivo deste texto é compreender a disseminação das avaliações escolares em larga escala em um quadro de fortalecimento da hegemonia dos gestores capitalistas e da sua ingerência na educação escolar. As interpretações das avaliações em larga escala podem ser antagônicas. Há teóricos que contribuem para a sua problematização, mas outros sustentam a necessidade da sua operacionalização. A análise crítica das avaliações em larga escala pode ser fundamentada com a contribuição teórica de Karl Marx e Pierre Bourdieu, entre outros. No entanto, a sua operacionalização pode ser justificada com a contribuição teórica de Adam Smith, Milton Friedman e Gary Becker, uma vez que estes reafirmam o capitalismo. Reconhecemos que as avaliações em larga escala legitimam a concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas. Dessa perspectiva, a educação escolar é uma forma de capital humano que contribui para o desenvolvimento econômico. Portanto, é baseada na diminuição das despesas com a aprendizagem e na segmentação da formação de trabalhadores de acordo com a divisão internacional do trabalho.

Palavras-chave: Educação escolar. Avaliações escolares em larga escala. Capital humano.

RESUMEN

El objeto de este artículo es las evaluaciones escolares en amplia escala. Las cuestiones que orientan su elaboración son: ¿Cual es el motivo de la clasificación de lãs instituciones escolares a través de lãs evaluaciones en amplia escala? ¿Se exigen habilidades y competencias definidas com cual intención? ¿Ellas corresponden a cual concepción de calidad de la educación escolar? El objetivo de este texto es comprender la difusión de lãs evaluaciones escolares em amplia escala em um cuadro de fortalecimiento de la hegemonía de los administradores capitalistas y de su injerencia en la educación escolar. Las interpretaciones de las evaluaciones en amplia escala pueden ser antagónicas. Hay teóricos que contribuyen para su cuestionamiento, pero otros defienden la necesidad de su operacionalización. El análisis crítico de las evaluaciones en amplia escala puede ser basada en las contribuciones teóricas de Karl Marx y Pierre Bourdieu, entre otros. Sin embargo, su operacionalización puede ser justificada com la contribución teórica de Adam Smith, Milton Friedman e Gary Becker, puesto que ellos reafirman al capitalismo. Reconocemos que las evaluaciones em amplia escala legitiman la concepción de calidad de la educación escolar de los administradores capitalistas. Partiendo de esta perspectiva la educación escolar es una forma de capital humano que contribuye para el desarrollo económico. Así, ella es basada en la disminución de los gastos con el aprendizaje y en el segmentación de la formación de los trabajadores conforme a la división internacional del trabajo.

Palabras clave: Educación escolar; Evaluaciones escolares en amplia escala. Capital humano.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Atualmente, temos acompanhado a intensificação da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala operacionalizadas pelo Estado. Não podemos desconsiderar a análise de Bourdieu (2014) de que o Estado faz a nação pela escola e que a produção e a canonização das classificações sociais é uma das funções mais gerais do Estado.

A classificação das instituições escolares é realizada com a utilização de testes padronizados para a verificação do desempenho escolar dos estudantes. Assim, a capacidade produtiva dos professores, no que se refere aos estudantes desenvolverem as habilidades e competências exigidas como obrigatórias, também é cobrada.

Considerando tal tendência, cabe indagarmos: qual o motivo da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala? As habilidades e competências exigidas são definidas com qual intencionalidade? Elas correspondem a qual concepção de qualidade da educação escolar?

Considerando essas questões, elaboraremos este artigo para contribuirmos com a compreensão da disseminação das avaliações em larga escala. Temos como objetivo analisar a predominância de tais avaliações em um quadro de intensificação da ingerência dos gestores capitalistas na educação escolar em uma nova configuração política e econômica de fortalecimento da sua hegemonia e, por conseguinte, da lógica do setor privado.

A abordagem metodológica, portanto, privilegiará uma posição teórica crítica que reconhece a existência de uma nova hegemonia capitalista que indica a apropriação privada da esfera pública e que influencia a educação escolar. Uma discussão sobre as avaliações em larga escala não pode desconsiderar tal condição estrutural da sociedade. Como lembra Kecskemeti (1969, p. I):

> [...] The 'structure' of social reality did not consist of static relation ships that persisted as such, and to which any social conflict was, sotospeak, extraneous. Antagonism and conflict was of the very essence of structure; the structure of social reality was the configuration of antagonistic forces which contended for supremacy and mutually shaped and influenced one another while locked in combat. 'Structure' always implied 'polarity'.[1]

Por isso, identificaremos o antagonismo de posições teóricas relativas ao objeto. Enquanto os autores de posição teórica, que reafirma o capitalismo, contribuem para a operacionalização das avaliações em larga escala, os autores de posição teórica de crítica ao capitalismo introduzem a sua problematização. A nossa posição teórica privilegiará a problematização do objeto. Pretendemos explicitar a sua contradição no que se refere à sua referência de qualidade da educação escolar. Para isso, também situaremos o objeto na perspectiva de abordagem de autores que compreendem a educação escolar como possibilidade de reafirmação da sociedade capitalista.

Do ponto de vista da posição teórica da educação escolar para a reafirmação do capitalismo, mencionaremos teóricos, tais como Adam Smith, Milton Friedman e Gary Becker. Além disso, abordaremos alguns documentos dos organismos internacionais que incluem diretrizes sobre formação e avaliações em larga escala. Quanto à posição teórica de crítica da educação escolar, fundamentaremos a nossa análise por meio da contribuição de Karl Marx, Pierre Bourdieu, entre outros.

[1] A 'estrutura' da realidade social não consiste em relações estáticas que persistem enquanto tais, e com as quais o conflito social permaneceu, por dizê-lo de algum modo, estranho. Antagonismo e conflito foram a própria essência da estrutura, a estrutura da realidade social foi a configuração do antagonismo de forças que sustentou a supremacia e mutuamente conformou a influência sobre a outra enquanto fechada em lutas. 'Estrutura' sempre implica 'polaridade'.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Esperamos que esse artigo contribua para a compreensão da disseminação das avaliações em larga escala. Mas, mais do que isso, pretendemos suscitar a sua problematização. Questionaremos as reais intencionalidades da sua operacionalização quanto à classificação da qualidade da educação escolar de acordo com os interesses dos gestores capitalistas.

Apresentaremos a análise em três momentos. Inicialmente, discutiremos sobre a concepção de qualidade da educação escolar inerente às avaliações em larga escala. Após, reconheceremos que nas avaliações em larga escala a educação escolar é pressuposto do desenvolvimento econômico. Finalizaremos com a análise das avaliações em larga escala como condição de reafirmação da educação escolar como forma de capital humano.

2 Avaliações em larga escala e a concepção de qualidade da educação escolar

O processo de ampliação do acesso à educação escolar e, por conseguinte, a sua democratização, coloca como desafio a sua qualidade. No entanto, na sociedade capitalista tal qualidade adquire significado diferenciado de acordo com a posição que cada indivíduo ocupa na divisão social do trabalho. Assim sendo, podemos falar em uma vasta diversidade na qualidade da educação escolar, além de graves desigualdades entre os tipos de formação.

Como referência, Bordieu e Passeron, Charlot e Reis (2014) afirmam que a sociedade não quer uma verdadeira democratização da escola. Essa instituição social contribui para a reprodução das estruturas desiguais da sociedade porque privilegia a cultura dos dominantes.

A instrução popular obrigatória é recomendada pelo teórico do liberalismo econômico Adam Smith. Ele a recomenda para

evitar o total definhamento intelectual e físico da massa operária decorrente da divisão do trabalho. No entanto, em doses restritas e homeopáticas, pois Smith a reconhece como contrária à divisão do trabalho (MARX, 1996).

A sociedade capitalista impõe a necessidade de uma hierarquização de indivíduos com diferentes formações, pois ela é baseada na relação capital e trabalho, logo em uma relação social desigual constituída por trabalhadores e capitalistas. Essa relação social desigual é sustentada pela capacidade de o capitalismo manter instituições que contribuam para conformar indivíduos em condição de obediência. A escola constituída para a reafirmação da ordem social do capitalismo é uma dessas instituições.

Todavia, a possibilidade de controle dos capitalistas sobre os trabalhadores não é totalmente garantida por meio das suas instituições, uma vez que elas explicitam os próprios conflitos sociais. Assim sendo, o conflito social entre trabalhadores e capitalistas é inerente à instituição escolar.

Bourdieu (2014) analisa as instituições como campos de luta, entre elas, a instituição escolar. Embora existam os que dominam em um determinado campo para fazê-lo funcionar em proveito próprio, "[...] devem sempre contar com a resistência, a contestação, as reivindicações, as pretensões, 'políticas' ou não, dos dominados". (p. 496).

Contudo, a instituição escolar é um campo de conflito e disputa. Embora a democratização do acesso à educação escolar seja uma conquista, a concepção de qualidade implica disputa. A concepção de qualidade da educação escolar que os capitalistas pretendem para os trabalhadores não é a que contribui para o seu acesso ao conhecimento científico elaborado que o possibilite superar a sua condição, mas a que o conforme à obediência como trabalhador e como consumidor.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Aos capitalistas importa manter o controle constante da qualidade da educação escolar de acordo com os seus interesses. Tal qualidade deve ser suficiente somente para que os trabalhadores reafirmem a ordem social.

Para tanto, é imprescindível aos capitalistas controlar o acesso aos conteúdos escolares por meio dos currículos, a organização escolar e o trabalho dos professores. Logo, a própria formação dos professores tem de ser controlada para que eles se formem obedientes e convictos da necessidade de manutenção da ordem social. Professores submissos formam trabalhadores submissos.

É por nunca terem a garantia do controle total da instituição escolar que os capitalistas aperfeiçoam constantemente os seus mecanismos de regulação e intimidação, quase sempre operacionalizados pelo Estado. Atualmente, sofremos as consequências da intensificação da ingerência dos gestores capitalistas na ação do Estado. O propósito é que a lógica do setor privado seja referência para a constituição das políticas públicas e para a orientação das instituições estatais. Por isso, predomina a tentativa de desqualificação de tais instituições e dos seus trabalhadores com o objetivo de sua privatização. Para os capitalistas, interessa que todas as instituições se tornem rentáveis.

Em função disso, o discurso da crise da educação escolar pública ganha repercussão no final da década de 1980 até os dias atuais. Tal discurso é disseminado, principalmente, pelo setor privado. Para os capitalistas, a crise da educação escolar indica a sua incapacidade de responder às necessidades de formação do indivíduo com habilidades e competências específicas para a sua inserção no mercado de trabalho e para a constituição da sua subjetividade e sociabilidade em conformidade com o capitalismo.

A compreensão das habilidades e competências específicas demandadas pelos capitalistas deve ser situada na perspectiva de um trabalho organizado de forma postaylorista, do qual Gorz (*apud* Valdivielso, 2008, p. 24-25) esclarece características:

> [...] mercados de trabajo estratificados en una pirâmide que tiende a la dualización social; um trabajo-empleo, típico, descentrado enun abanico de ocupaciones precarias, a menudo informales, discontinuas; incapaz de estructurar la socialización y cargar con la dotación exclusiva de sentido, con la formación de identidades estabilizadas, menos aún solidarias, que experimentan de forma muy desigual la ciudadanía social y el balance entre dereches y deberes socioeconómicos [...].[2]

O investimento no controle da formação dos trabalhadores pelos capitalistas para o trabalho postaylorista implicará o controle do trabalho dos professores e contará com a ação do Estado para a viabilização do seu objetivo por meio das políticas para a educação escolar. Dessa perspectiva, cabe indagar: de que maneira o trabalho dos professores pode ser controlado para que o objetivo dos capitalistas seja atingido?

Controlar significa submeter a exame e vigilância estritos, fiscalizar. Dessa perspectiva, o controle da educação escolar é intensificado internacionalmente por meio das avaliações em larga escala. Tais avaliações são constituídas por testes padronizados de verificação do desempenho dos estudantes das instituições públicas, as quais são questionadas quanto à eficiência de seus profissionais e a formação dos seus estudantes. O objetivo é que as instituições públicas funcionem de acordo com formas puni-

[2] Mercados de trabalho estratificados em uma pirâmide que tende à dualização social; um trabalho-emprego, típico, descentralizado em uma gama de ocupações precárias, comumente informais, descontínuas; incapaz de estruturar a socialização e arcar com a dotação exclusiva de sentido, com a formação de identidades estabilizadas, menos ainda solidárias, que experimentam de forma muito desigual a cidadania social e o equilíbrio entre direitos e deveres socioeconômicos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

tivas e de responsabilização tiradas do setor privado. Elas devem reduzir os custos da formação dos estudantes. A tendência é de que sejam segmentadas e recebam financiamento público de acordo com a sua avaliação, além de existir a possibilidade de serem privatizadas.

3 Avaliações em larga escala e a educação escolar como pressuposto para o desenvolvimento econômico

As avaliações em larga escala indicam o investimento dos gestores capitalistas na legitimação da sua concepção de qualidade em nível mundial e contribuem para a sua dominação. Os gestores capitalistas reconhecem a qualidade da educação escolar como condição de produção e a associa ao desenvolvimento econômico.

A educação escolar é uma das condições de reprodução social dos trabalhadores e, para os capitalistas, ela deve contribuir para a formação de trabalhadores que apresentem a máxima produtividade e eficiência com o mínimo investimento. Como observa Marx (1996), a divisão social do trabalho implica a divisão hierárquica dos trabalhadores e, por conseguinte, a diferenciação das despesas com a aprendizagem. O desaparecimento ou a diminuição das despesas com a aprendizagem resulta no aumento imediato de mais-valia para o capital.

Todavia, interessa aos capitalistas que os trabalhadores desenvolvam habilidades e competências limitadas à sua posição na divisão social do trabalho. A divisão do trabalho permite a diminuição das despesas necessárias para reprodução do trabalhador e aumenta, às custas do trabalhador, o rendimento do capital. Dessa maneira, produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho.

Para que a divisão do trabalho seja mantida, é necessária uma hierarquização de instituições escolares e de professores, considerando a sua formação. Mas, independentemente da posição dos trabalhadores na divisão social do trabalho, todos devem desenvolver habilidades e competências condizentes à lógica do capital.

Em um contexto de transnacionalização e globalização do capital, os diferentes países devem adequar a formação dos seus trabalhadores à gradação hierárquica da divisão internacional do trabalho. Temos, então, uma segmentação do trabalho em nível internacional, que influenciará o sistema educacional dos países de acordo com a sua posição no processo produtivo capitalista. Podemos falar em uma diferenciação dos sistemas educacionais dos países e de diferentes posições na divisão internacional do trabalho. "Quanto maior for a segmentação da educação, mais fácil se torna a diferenciação e, quanto mais fácil for a diferenciação, mais valor acrescentado se pode obter" (SANTOS, 2002).

A tendência é a de que a formação dos trabalhadores seja reduzida ao desenvolvimento de habilidades e competências úteis para a sua inserção de maneira adequada ao mercado de trabalho. No caso dos países periféricos, devem ser privilegiadas habilidades e competências que contribuam para a conformação dos trabalhadores às funções mais precárias e menos valorizadas na divisão internacional do trabalho. Assim sendo, a formação desses trabalhadores deve ter um custo social e econômico baixo. Contudo, a posição dos países na divisão internacional do trabalho influenciará o investimento na formação dos seus trabalhadores.

Conforme Bruno (2001), as reformas na Educação recebem orientação global com fundamento na lógica do mercado. Sendo assim, a educação escolar é pensada de acordo com a divisão global do trabalho e na perspectiva da segmentação da formação. Para a autora:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> [...] a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão global, em que perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício de trabalhos simples, insalubres e mal-remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial (BRUNO, 2001, p. 17).

A divisão internacional do trabalho em uma economia globalizada é determinada pela capacidade de mobilidade do capitalismo de uso da força de trabalho mais conveniente aos seus interesses de produção e acumulação do capital. Os empregos acompanham a capacidade de mobilidade do capitalismo e de exploração da força de trabalho. Por isso, os professores dos países periféricos têm de ser eficientes na produção de trabalhadores com baixo custo econômico e que tenham conhecimentos úteis para a máxima produtividade em situação de postos de trabalho precários e com baixa remuneração.

Importa aos capitalistas que a sua concepção de qualidade da educação escolar seja a instituída e legitimada pelo Estado por meio das suas políticas públicas. Importa, sobretudo, que os países reconheçam que o investimento na educação escolar deve ser de acordo com a sua posição na divisão internacional do trabalho. A boa avaliação da educação escolar de cada país depende da sua eficiência em controlar o trabalho dos professores para que sejam produtivos e contribuam na diminuição das despesas com a aprendizagem.

Aos capitalistas interessa que a própria formação de professores seja breve, mais prática e com conteúdos reduzidos, de baixo custo econômico, portanto, limitada ao treinamento de técnicos que operacionalizam roteiros de instruções para que os

estudantes consigam melhorias nas pontuações dos testes padronizados. A tendência é a substituição da formação acadêmica dos professores.

Nesse sentido, Zeichner (2013) nos chama a atenção para o processo de desregulamentação da formação de professores nos Estados Unidos, com o crescimento de programas não universitários, muitos de caráter privado, cuja tendência é atingir vários países no mundo. Tal desregulamentação teve início na administração Bush e tem continuidade com Obama, sob a ingerência de influentes fundações privadas. Dessa perspectiva, os formuladores de políticas empreendem classificações nacionais de cursos universitários de formação docente, essa é uma posição tendenciosa para a privatização de tal formação. Eles defendem que um mercado competitivo para a formação docente levará a uma maior qualidade da educação.

Zeichner (2013) coloca um importante questionamento, o qual nos possibilita problematizar acerca da real intenção de melhoria da qualidade da educação escolar, considerando a ingerência dos capitalistas na ação do Estado em políticas educacionais. A postura em promover padrões mais baixos de formação de professores não é contraditória à defesa de padrões mais elevados no ensino fundamental?

4 Avaliações em larga escala para a classificação da qualidade da educação escolar como forma de capital humano

O questionamento de Zeichner reforça a nossa desconfiança quanto aos padrões mais elevados no ensino fundamental, sem investimento na formação de professores. Tal questionamento sugere a coerência da nossa análise sobre as avaliações em

ISBN: 978-85-8126-090-7

larga escala quanto à legitimação da concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas para os estudantes da classe trabalhadora. Eles compreendem que essa qualidade deve ser ajustada às suas necessidades de produção. Como afirma Becker[3] (1983, p. 18), "[...] la educación es fundamentalmente un mecanismo que indica a los empresários quién son las personas com mayor capacidade".

Os gestores capitalistas pretendem que o trabalhador tenha capacidade de produção de valor econômico na realização do seu trabalho. A educação escolar é considerada de qualidade se ela potencializa a capacidade de trabalho e de produção. Portanto, para os gestores capitalistas, a educação escolar é uma forma de capital humano. Isso significa que os investimentos em educação escolar devem ser determinados pelos critérios de investimento capitalista, o que interessa é a elevação do rendimento da educação com o mínimo gasto.

A concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas é a que possibilita aos estudantes da classe trabalhadora uma formação com valor comercial imediato, para a sua empregabilidade em condição precária de trabalho e que impede o questionamento da desigualdade social e da dominação capitalista. Para isso, os capitalistas consideram que professores com baixos padrões de formação são suficientes.

A proposta capitalista de formação dos trabalhadores impossibilita o seu acesso ao conhecimento acadêmico que é substituído por conteúdos racionalizados por meio de métodos que prometem a sua assimilação em curto prazo e de acordo com a

[3] Gary Becker contribuiu, como economista, para o desenvolvimento da teoria do capital humano, nos anos 1960. Tal teoria corresponde ao capital configurado no homem, isto é, aos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas.

demanda. Tais métodos, baseados no funcionamento da lógica empresarial, pretendem tornar mais eficientes a organização e a gestão do sistema educacional e de suas instituições. Por isso, nem sempre revelam as experiências exitosas quanto à aprendizagem dos estudantes, pois o que importa não é o conhecimento acadêmico. "Muitas vezes, apenas indicam onde foi possível mudar a gestão do sistema educacional e das unidades escolares, implantando-se monitoramento e avaliação de metas previamente definidas e de gestão com forte participação do setor privado" (KRAWCZYK, 2014, p. 22). O objetivo é que o sistema educacional público funcione como o setor privado e que a sua avaliação seja com base em resultados ou produtos. As escolas são avaliadas como empresas, de acordo com o seu valor econômico.

O papel da educação escolar como forma de capital humano é fundamentado em uma estreita relação entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a educação escolar é considerada desenvolvimento de força de trabalho e a sua qualidade é identificada pela aquisição de treinamentos em programas educacionais de baixo custo.

Para teóricos mentores dos fundamentos do capitalismo neoliberal, tais como, Milton Friedman, o Estado deve investir o mínimo possível na educação escolar e deixar que ela seja assumida pelas instituições privadas. Ele defende que o Estado repasse os custos da educação escolar aos pais e que ofereça subsídio governamental somente para certos tipos de instrução, para que os pais escolham e paguem a educação escolar dos seus filhos. Ele entende que, dessa maneira, a competitividade entre as escolas privadas aumentará e, por conseguinte, a qualidade da educação escolar. Friedman esclarece (2015, p. 46):

> [...] O governo poderia exigir um mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima

ISBN: 978-85-8126-090-7

> anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados". Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição "aprovada" de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos [...].

A posição de Friedman sugere a classificação das escolas por meio das avaliações em larga escala e fundamenta a proposta política de mercantilização da educação escolar. Dessa perspectiva, além de formar para o mercado de trabalho, a própria educação transforma-se em mercado, na medida em que ela é comprada e vendida, deixa de ser um direito de cidadania e passa a ser um bem de produção e de consumo. Assim, ela produzirá todas as exclusões que o mercado produz e somente entra nesse mercado quem tem meios para ter acesso a ele.

A lógica mercantil provoca a exclusão dos indivíduos e é contrária ao processo de integração promovido pelo Estado-providência. Como afirma Bourdieu (2014), tal Estado possibilitou a integração e a domesticação dos dominados, e eles foram reconhecidos como sujeitos de direitos por forçarem os dominantes a fazerem concessões. Nesse contexto, a escola pública contribui para a viabilização da educação escolar como direito. No entanto, o que temos hoje é o desmantelamento da lógica estatal com referência na reafirmação da esfera pública e do interesse coletivo.

As avaliações em larga escala devem ser compreendidas como condição de mercantilização da educação escolar e de sua

segmentação em um processo de apropriação privada da esfera pública, considerando a diminuição das despesas com a aprendizagem de acordo com a divisão internacional do trabalho. Para tanto, a educação escolar como forma de capital humano é institucionalizada, principalmente, pelos organismos internacionais, que são viabilizadores dos interesses dos gestores capitalistas em âmbito mundial. Os programas avaliativos são usados para que os países correspondam aos interesses dos gestores capitalistas quanto à educação escolar na atual configuração do modo de produção capitalista e se tornem economicamente atrativos aos investimentos futuros. A educação escolar é considerada uma das estratégias para o desenvolvimento econômico.

A centralidade dos programas avaliativos é a possibilidade de a educação escolar transformar-se em um mercado promissor no que se refere ao capital econômico. Nesse sentido, para a Organização Mundial do Comércio (OMC), "a educação é um serviço com potencialidades de mercantilização e mercadorização quase infinitas" (SANTOS, 2002, p. 1).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos que institui programas de avaliações externas em países como o Brasil e tem como princípio o desenvolvimento econômico, por isso, as habilidades consideradas são as adequadas às exigências do mercado de trabalho. No campo educacional, um dos principais acordos entre o Brasil e a OCDE é a avaliação de desempenho em larga escala, por meio do *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia o desempenho dos estudantes, além da *Teachingand Learning International Survey* (TALIS), que avalia os professores.

A própria OCDE considera que os métodos de avaliação influenciam para que as pessoas se comprometam com uma

ISBN: 978-85-8126-090-7

aprendizagem orientada para mercado de trabalho. A OCDE (2014) sugere que as pessoas desenvolvam competências funcionais e comportamentais que as ajudem a obter sucesso no mercado de trabalho e reconhece que tais competências podem ser melhor desenvolvidas pelo setor privado. Nesse sentido, as avaliações em larga escala parecem indicar a necessidade de privatização das escolas. De acordo com a OCDE (2007, p. 64):

> Muchos países pretenden ampliar la oferta privada e incrementar la competência en la provisión de aprendizaje, como vía para mejorar la eficacia de su sistema de cualificaciones y aumentar su capacidad de respuesta a las necesidades de sus usuarios (...). Durante la década de 1990, la proporción de financiación privada dentro del presupuesto educativo total se ha incrementado, y muchos países de la OCDE muestran una clara tendência favorable al aumento de la aportación privada. Ello se debe a la existencia de fuertes incentivos para invertiren capital humano, tanto para el ciudadano individual como para las empresas.[4]

Considerando a orientação dos organismos internacionais quanto ao vínculo da educação escolar e o mercado de trabalho, os países periféricos submetem a formação dos seus trabalhadores à divisão internacional do trabalho de acordo com a sua posição na escala produtiva internacional. Para os organismos internacionais, as despesas com aprendizagem devem ser ainda mais reduzidas em países periféricos. Conforme a OCDE (2014), desenvolver as competências de uma população é muito caro, por

[4] Muitos países pretendem ampliar a oferta privada e incrementar a competição na oferta do aprendizado como o caminho para melhorar a eficácia de seu sistema de qualificações e aumentar a sua capacidade de resposta às necessidades de seus usuários (...). Durante a década de 1990, a proporção de financiamento privado dentro do orçamento total da educação foi aumentada e muitos países da OCDE mostram uma clara tendência favorável ao aumento da contribuição privada. Isto se deve à existência de fortes incentivos para investir em capital humano, tanto para o cidadão individual como para as empresas.

isso, as políticas de competências devem contribuir para que tais investimentos resultem em benefícios econômicos. As políticas de competências devem considerar a demanda do mercado de trabalho para estabelecer prioridades nos gastos com a formação. Para os organismos internacionais o desemprego escolarizado é um grande desperdício de recursos.

A orientação dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (2012), para os países periféricos, é a de que eles direcionem os seus sistemas educacionais para a educação profissionalizante e o trabalho técnico. Conforme o Banco Mundial, com a predominância do ensino de massas nos países em desenvolvimento, uma grande proporção dos estudantes está sendo educada de forma inapropriada, já que o conteúdo dos cursos primários e secundários deriva do mundo desenvolvido. Portanto, o Banco Mundial considera que os países periféricos não devem seguir os sistemas educacionais dos países centrais, uma vez que o ensino de massas é para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

5 Considerações finais

Analisamos os interesses que sustentam as avaliações em larga escala e a concepção de qualidade da educação escolar que elas legitimam. A educação escolar como forma de capital humano é a que corresponde à concepção de qualidade das avaliações em larga escala e aos interesses dos gestores capitalistas.

A diminuição das despesas com a aprendizagem contribui para o desenvolvimento econômico e tem como consequência a segmentação da educação escolar de acordo com a divisão internacional do trabalho. Assim sendo, as avaliações em larga escala fundamentam a proposta de investimento na educação escolar de acordo com os critérios de investimento capitalista.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Analisamos que a concepção de qualidade da educação escolar que orienta as avaliações em larga escala é a que legitima os conhecimentos úteis para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências condizentes às demandas do mercado de trabalho e em conformidade com a sociedade capitalista. Dessa maneira, as práticas pedagógicas dos professores devem corresponder ao produtivismo do setor privado. Os países periféricos devem formar trabalhadores com baixa qualificação, considerando a sua posição na divisão internacional do trabalho, portanto, as despesas com a aprendizagem devem considerar o desenvolvimento de habilidades e competências com baixo custo social e econômico.

Referências

BANCO MUNDIAL. Documento de trabalho do setor educacional. In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p.77-88.

BECKER, Gary. *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado.* São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRUNO, Lúcia E. N. B. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 3-20.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de Ensino Médio. In: KRAWCZYK, Nora. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio.* Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. 63-92.

KECSKEMETI, Paul. Introduction. In: MANNHEIM, Karl. *Essays on Sociology and Social Psychology.* London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1969.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: _____. (Org.). *Sociologia do Ensino Médio.* Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-32.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Disponível em: www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf Acesso em: 2 de jun. 2015.

MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. Tradução Estela dos Santos Abreu. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 21-36.

OCDE. Gobierno de España. Ministerio de Educación Política social e Deporte. Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la via, 2007. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=dpcfAgAAQBAJ&pg=PA37&lpg=PA37&dq=ocde+documento&source=bl&ots=aaumPOBFyi&sig=UpMUvns2IC4YeVtkVeFJrGxrObs&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDcQ6AEwBjgKahUKEwjLtabFv6bHAhXDGx4KHZtHBHI#v=onepage&q=ocde%20documento&f=false Acesso em: 1 ago. de 2015.

OCDE. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em skills. oecd.org/documents/Melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condiçoes-de-vida.pdf Acesso em: 5 ago. de 2015.

SANTOS, Boaventura. Entrevista realizada por Inês Oliveira e Ricardo Costa. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul./dez. 2002.

VALDIVIELSO, Joaquín. Introducción. In: GORZ, André. *Crítica de la razón productivista*. Edición de Joaquín Valdivielso. Madrid: Catarata, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos*. Como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIANDO O PIBID SOB O OLHAR DO BOLSISTA ID: CONTRIBUIÇÕES, INTERLOCUÇÕES E PERSPECTIVAS

LIMA, Francisco José de
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Núcleo: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus de Cedro. francicojose@ifce. edu.br

SILVA, Roberta da
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Núcleo: Ambiente, Trabalho e Cultura nas Organizações Sociais. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus de Cedro. robertaacopiara@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetivou avaliar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob o olhar de bolsistas ID's que atuam no Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE, *campus* de Cedro, no intuito de contribuir para o fortalecimento das ações propostas pelo Programa, com vistas à consecução dos objetivos propostos pelo mesmo. O estudo de caso, de cunho qualitativo, utilizou como técnica de coleta de dados um questionário composto por questões discursivas, elaboradas com base nos objetivos dispostos na portaria regulamentadora do PIBID, submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2011), a partir de categorias temáticas de previamente estabelecidas. Os resultados sugerem que, na visão dos bolsistas ID's, o Programa atende ao propósito para o qual foi implementado, qual seja o de contribuir para o processo de formação inicial dos licenciandos, possibilitando interação com múltiplas experiências formativas que corroboram com a formação profissional de futuros professores.

Palavras-chave: Avaliação. Bolsistas de Iniciação à Docência. PIBID.

RESUMEN

El presente estudio pretende evaluar el programa institucional de principiantes de la beca de enseñanza (PIBID), bajo la mirada de estudiosos ID's que operan en subproyecto por supuesto grado de matemáticas del *campus* IFCE Cedro, con el fin de contribuir al fortalecimiento de las acciones propuestas por el programa, con miras a lograr los objetivos propuestos por la misma. El estudio de caso, las medidas cualitativas, utilizadas como técnica de recogida de datos un cuestionario compuesto por ensayo de preguntas, preparado sobre la base de los objetivos establecido en la reglamentación ordenanza PIBID, sometidos a análisis de contenido de Bardin (2011), de previamente establecido temas. Los resultados sugieren que, en opinión de los eruditos ID, el programa cumple con el propósito para el cual se ha implementado, que es contribuir al proceso de formación de los licenciandos, permitiendo interacción con múltiples experiencias educativas que corrobora con la formación de futuros docentes.

Palabras clave: Evaluación. Introducción a los estudiosos de la enseñanza. PIBID.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O presente trabalho apresenta uma avaliação do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID, à luz da percepção dos bolsistas de iniciação à docência-ID's, que atuam no Subprojeto da Licenciatura em Matemática, *campus* de Cedro, considerando o objetivo geral proposto pelo Programa, qual seja "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira" (Portaria 096 de 09 de julho de 2013, artigo 2º), buscando contribuir desse modo para o fortalecimento das ações propostas pelo PIBID com vistas ao propósito para o qual fora implementado.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID, como política pública de incentivo à formação docente, tem se configurado num contexto formativo e de aproximação entre instituição formadora e instituições de educação básica, congregando diferentes experiências, fortalecendo o processo de formação inicial de professores realizado nos cursos de licenciaturas.

O PIBID é regulamentado pela Portaria nº 096 de 09 de julho de 2013, que substituiu a de Nº 260 de 30 de outubro de 2010, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e apresenta como objetivos:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
>
> II – contribuir para a valorização do magistério;
>
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
>
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiên-

> cias metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
>
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
>
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
>
> VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

As contribuições aqui apresentadas e discutidas remetem-se à experiência desenvolvida no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Cedro, localizado na região Centro Sul do Estado do Ceará. O subprojeto foi iniciado em 2009, com 15 bolsistas de iniciação à docência (ID), 03 bolsistas supervisores e 01 coordenador de área. Com o Edital nº 61/2013, o número de participantes no subprojeto se expandiu e, a partir de 2014, o programa conta com 30 bolsas de iniciação à docência, 03 de supervisão – cada professor supervisor deve acompanhar/supervisionar entre 5 e 10 bolsistas – e 02 de coordenação de área – os quais devem gerenciar os trabalhos do programa na instituição.

O Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática do *campus* de Cedro é composto por sete linhas de ações (Encontros e planejamentos coletivos interdisciplinares; Conhecimento sobre a implementação da LDB na escola e no trabalho docente; Formação inicial e continuada do professor de Matemática; Estudo de Funções; Estudo de Geometria; Resolução de Problemas

ISBN: 978-85-8126-090-7

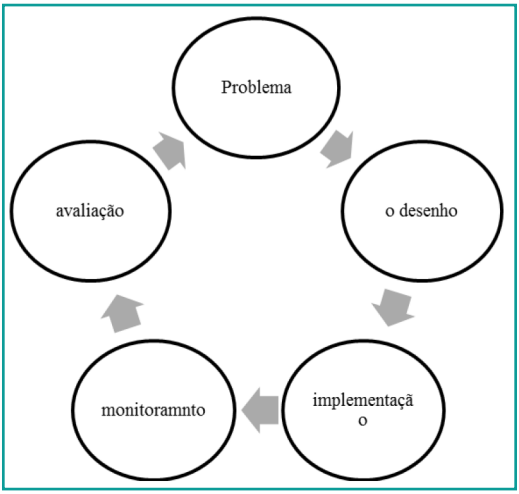
e Avaliação; Divulgação e socialização de resultados) as quais se encontram organizadas na tentativa de articular conhecimentos específicos e conhecimentos do campo da educação que, "além de imprescindíveis para uma compreensão mais abrangente das questões educacionais nos contextos contemporâneos, são indispensáveis para informar os processos de recontextualização dos saberes de referência para os saberes escolares" (BARRETO, 2010, p.434).

O Subprojeto está presente em 03 (três) escolas estaduais de educação básica, em municípios distintos: Colégio Estadual Celso Araújo, situado na cidade de Cedro; Escola Vivina Monteiro, localizada na cidade de Icó e Escola Professora Maria Afonsina Diniz Macedo, situada na cidade de Várzea Alegre, cada instituição com 10 (dez) bolsistas ID's e 01 (um) professor supervisor, que atua como coformador, aprimorando práticas pedagógicas e desenvolvendo ações que contribuam para o desenvolvimento do processo de iniciação à docência.

2 Contribuições da avaliação

A avaliação é entendida como uma etapa essencial para o sucesso de uma política, pois permite verificar os impactos desejados e os alcançados (CONDÉ, 2012). Para o autor, "a avaliação confirma o andamento do desenho original, verificando sua "força", ou induz mudanças (...) uma boa avaliação de políticas permite corrigir o andamento do processo. Aponta mudanças e indica novas ações." (CONDÉ, 2012) As fases de elaboração e implementação de uma política permite compreender melhor sua trajetória e observar acertos e erros no seu percurso.

Figura 1 – Fases de uma política



Fonte: Condé, 2012.

A avaliação de políticas públicas requer uma compreensão de seu contexto de elaboração e implementação, considerando as etapas propostas. O problema diz respeito às questões que estimularam a elaboração da política, levando em conta elementos centrais, o alcance e, sobretudo, as alternativas de solução, que encaminharão para a elaboração de um desenho, que se apresente coerente com o problema, bem como com as alternativas viáveis para solução. A etapa de implementação é considerada uma fase complexa, pois é o momento da prática, a prova de fogo. O monitoramento implica no acompanhamento da etapa de implementação e a avaliação é a fase que propõe uma importante reflexão: "Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?" (CONDÉ, 2012, p. 5).

Em se tratando de monitoramento e avaliação institucional, Luck (2009) destaca que "Monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o

ISBN: 978-85-8126-090-7

interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado" (LUCK, p. 4). De acordo com a Portaria regulamentadora do PIBID, "O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades, contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento." (Portaria 096, 2013, Art. 65) Os relatórios são de ordem parcial, elaborado a cada ano e encaminhado à CAPES, e relatório final, enviado após o fim da vigência do termo de concessão. "A Capes poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados." (Portaria 096, 2013, Art. 68)

A perspectiva de avaliação também se explicita no artigo 13 como um aspecto a ser considerado por cada projeto institucional, nesse caso, a avaliação dos bolsistas, e no artigo 15, a implementação, execução e avaliação do projeto institucional como um dos critérios de seleção dos projetos institucionais. Em relação aos atores envolvidos no programa, a perspectiva de avaliação é entendida como um dever dos bolsistas, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 1 – Protagonistas do PIBID a perspectiva de avaliação no Programa

Atores	Perspectiva de avaliação
Coordenador Institucional (Coordena o Programa na Instituição de Ensino Superior)	Participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes e pelas instituições participantes do programa;
	Participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
Coordenador de área de gestão (Coordena o Programa em áreas dos campi participantes)	Participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;

Coordenador de área (Coordena os Subprojetos nos campi)	Apresentação ao coordenador institucional de relatórios periódicos, contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
	Participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
Supervisor (Acompanha os Subprojetos nas Escolas atendidas)	Envio ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
Bolsista de iniciação à docência (Desenvolve ações dos subprojetos nas Escolas atendidas)	Elaboração de portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
	Participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos artigos 39 a 43 da Portaria 096 de 09 de julho de 2013.

Condé (2012) sugere dimensões de avaliação de programas tais como: meta, eficiência, eficácia e efetividade. No que se refere à efetividade, destaca a "efetividade social (capacidade do programa em afetar o capital social) e efetividade Institucional (impactos sobre organizações e instituições envolvidas na implementação)" (CONDÉ, 2012, p. 20).

A eficácia social diz respeito "à avaliação dos usuários, ao envolvimento da sociedade civil, ao grau de adesão dos beneficiários, à satisfação dos agentes e à indução para novas atividades" (CONDÉ, 2012, p. 20), sendo as questões voltadas para a avaliação do usuário e à indução para novas atividades, o foco do presente estudo.

3 Percurso metodológico

No intuito de responder ao objetivo proposto para o presente estudo, promover a avaliação das ações do PIBID a partir

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos bolsistas ID's, utilizou-se como estratégia o estudo de caso, caracterizado como pesquisa de cunho qualitativo. Constituiu-se a unidade de caso analisada, o subprojeto da Licenciatura em Matemática do IFCE, *campus* Cedro, utilizando-se como instrumento de coleta de dados um questionário composto por quatro questões abertas, discursivas, elaboradas a partir dos objetivos proposto para o Programa pela CAPES (Portaria-Capes 096 de 18 de julho de 2013), aplicado, em junho de 2015, aos 30 bolsistas de iniciação à docência, obtendo-se 27 respondentes, identificados pela letra inicial da palavra bolsista, seguido de um número natural, na ordem crescente B1, B2, B3, B4, ... B27, como forma de preservar a identidade dos participantes.

Os dados foram analisados mediante a análise de conteúdo (Bardin, 2011), destacando-se, a partir de categorias de análises previamente estabelecidas, as questões de maior incidência nas falas dos bolsistas.

4 Apresentação dos resultados e discussão

Em consonância com os objetivos postos para o Programa, foram adotadas as seguintes categorias de análise: 1) Avaliando a contribuição do PIBID para o processo de formação inicial; 2) Avaliando a possibilidade de inserção dos bolsistas ID's no cotidiano das escolas públicas; 3) Avaliando as oportunidades oferecidas pelo PIBID de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 4) Avaliando a possibilidade de reflexões sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho decente.

4.1 Avaliando a contribuição do PIBID para o processo de formação inicial

Ao avaliarem a (s) contribuição (ões) do PIBID para o processo de formação inicial, os bolsistas ID's, como futuros professores, reconhecem que são motivados a se engajarem no cotidiano da sala de aula, na cultura escolar e na cultura docente (ANDRÉ, 2012), contribuindo com o desenvolvimento de estudantes da educação básica e aprendendo a docência.

Analisando-se as entrevistas, é possível perceber que os pesquisados destacam o PIBID como excelente experiência de formação inicial, pois ajuda a "conhecer o ambiente escolar e as condições de trabalho do professor" (B 17), bem como "auxilia o licenciando a compreender o espaço da sala de aula", propiciando "aproximação com a gestão escolar, com professores e alunos do ensino regular, vindo a conhecer o funcionamento do ambiente escolar" (B 23).

Assim, o envolvimento com o ambiente escolar possibilita ao bolsista ID a vivência de uma "experiência real" (B11), sendo esse contato indispensável para compreender "os desafios que serão comumente encontrados futuramente, no desempenho das atividades docentes em sala de aula" (B 25). Na avaliação dos bolsistas ID's, o programa tem sido importantíssimo por possibilitar ao futuro professor de matemática "ter uma visão na prática de como é ser professor" (B 3).

Nesse sentido, o PIBID, como política pública de iniciação à docência que insere o futuro professor na escola básica, permitirá, como expressa Huberman (1995, p. 39), "a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional...", possibilitando inserção no campo da docência, descobertas, experimentação e entusiasmo inicial (HUBERMAN, 1995). O Bolsista ID

ISBN: 978-85-8126-090-7

26 enaltece as ações do PIBID, uma vez que "conseguiu suprir inicialmente o medo que tinha de entrar na sala de aula como professor", despertou para "novas experiências e metodologias de ensino", as quais permitiram observar "problemas que acarretaria na carreira profissional", sendo o Programa a sua "porta inicial no processo de formação docente".

O PIBID se apresenta como "oportunidade de amadurecimento pessoal e profissional" (B 21) capaz de potencializar debates e reflexões sobre a docência como campo profissional, ajudando a depreender "a ação docente na prática, bem como as dificuldades enfrentadas" (B 20).

4.2 Avaliando a possibilidade de inserção dos bolsistas ID's no cotidiano das escolas públicas

Avaliando-se o processo de inserção no cotidiano das escolas públicas, os bolsistas ID's foram unânimes em reconhecer que essa inserção é extremamente positiva e deve ocorrer a partir da parceria entre a IES e a escola básica "levando assim o bolsista a adentrar o cotidiano escolar" (B15), sendo acompanhado e supervisionado pelo "professor supervisor que auxilia os bolsistas nas atividades" (B 19).

Observa-se ainda que as atividades e ações didáticas desenvolvidas no contexto do Subprojeto, além de possibilidades formativas, auxiliam na aproximação dos sujeitos envolvidos e estreitam as relações interpessoais.

A reciprocidade com o professor supervisor é outro aspecto destacado pelos bolsistas. Desse modo, a inserção dos mesmos no cotidiano das escolas se deve, principalmente, pela ação dos supervisores, que fazem a mediação entre os bolsistas e a comunidade escolar.

Estar na escola recorrentemente para a execução de aulas, oficinas e minicursos e participar de planejamentos são oportunidades de imersão dos bolsistas nas escolas básicas. Com o planejamento sob o acompanhamento e a orientação do professor supervisor, "o bolsista tem em si o compromisso de agir como um docente" para que seu "trabalho de fato tenha um verdadeiro sentido" (B 24).

Quanto à receptividade nas escolas, os bolsistas sentem-se acolhidos e atribuem isso à credibilidade que as instituições parceiras depositam no Programa. Reforçam que, ao chegar à escola, encontram "suas portas abertas para o projeto" (B 15), embora reconheçam "que há grande dificuldade dos alunos em virem ao PIBID, mas a escola apoia, pois o programa é uma grande oportunidade para adquirir conhecimentos" (B 12). Desse modo, "somos muito bem recebidos nas escolas pelo fato de levar uma proposta diferenciada de ensinar" (B 2).

4.3 Avaliando as oportunidades oferecidas pelo PIBID de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem

Libâneo (2008) afirma que a identidade do professor se constrói a partir da conquista de sua profissionalidade, a qual supõe a profissionalização, formação inicial e continuada, espaço de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais. As falas dos bolsistas ID's sugerem que o Programa oportuniza momentos de reflexão da prática para planejamento de intervenções, como se observa nos trechos a seguir:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> A dinâmica do PIBID Cedro oferece estas oportunidades onde os supervisores trazem os principais problemas na disciplina Matemática, apresentam aos bolsistas e juntos estudam métodos e formas de auxiliar a escola nessas situações (B 23).
>
> O PIBID não somente permite que o bolsista crie competências e habilidades para a profissão, mas o capacita e o instrui. Para investir na participação do mesmo em eventos que só tem a contribuir com o seu currículo, além de os incentivar a escrever, o que faz com que este crie e produza (B 24).

A perspectiva de criação e produção e não apenas de reprodução sinaliza para o fortalecimento da identidade profissional do futuro professor. "(...) Uma das vertentes do Programa é a inovação dos recursos metodológicos, pois no cenário educacional vigente necessita-se de alternativas viáveis que possam dinamizar o processo de ensino-aprendizagem." (B 25)

Há uma convergência entre os entrevistados do potencial que o Programa tem na construção de um profissional mais autônomo, capaz de tomar decisões diante dos obstáculos encontrados nas escolas: "Com o PIBID consegui ficar mais atento a questões que possam interferir no meu trabalho docente, possibilitando assim uma maior reflexão sobre minha atuação" (B 26). "O PIBID oferece rodas de debates, participação em eventos para elaboração de trabalhos que nos fazem refletir sobre inovações e metodologias, além de ampliar nossa visão acerca do que está sendo trabalhado no país" (B 27).

A avaliação dos bolsistas aponta para uma possibilidade concreta de diminuição desse enorme abismo teoria-prática vivenciado no processo de formação inicial, ao se observar que o programa vem "(...) criando atividades que buscam associar o conteúdo com o nível de aprendizagem do aluno. Com isso, bus-

ca melhorar suas práticas aprimorando cada vez mais para que suas ações futuras em sala de aula passem a ser almejadas." (B 22)

4.4 Avaliando a possibilidade de reflexões sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho decente

O PIBID tem se apresentado como importante espaço para debate sobre a docência e a formação para exercício dessa profissão, permitindo "construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de professores, sugerindo, talvez, uma nova epistemologia da formação do professor" (SOCZEK, 2011, p.66).

Nessa perspectiva, o Programa tem corroborado para a proposição de reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente, desencadeando debates sobre a complexidade da docência e suas especificidades na contemporaneidade.

A partir do debate como pressuposto para a aprendizagem, os bolsistas apresentam indícios de que as ações desenvolvidas no Programa propõem reflexões sobre a docência e melhorias didático-metodológicas, o que é corroborado pelo pesquisador B 19 ao assegurar que "o PIBID fomenta discussões acerca da profissão docente e nos mostra melhores metodologias e práticas capazes de nortear o desenvolvimento de saberes docentes" (B 19).

Sobre o saber docente, Tardif especifica que "o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc." (TARDIF, 2002, p.11). O autor continua afirmando que

> [...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das

ISBN: 978-85-8126-090-7

> situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho[...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p.17).

Desse modo, as ações do Programa se caracterizam como oportunidades para a aprendizagem da docência, pois, a partir de diferentes interlocuções, partilha de experiências e diálogo constante, ajuda professores em formação inicial "a refletirem sobre o papel tanto da escola como do professor, desenvolvendo assim, noções de métodos e situações que influenciam no processo de ensino e aprendizagem" (B 14), pois "a cada encontro, seja no planejamento com coordenadores, professores supervisores ou discentes, busca-se meios que transformem o olhar do bolsista, pois este entende que pode contribuir com a formação de outros, principalmente com a sua" (B 24).

> O PIBID proporciona análise de formas metodológicas a serem aplicadas em sala de aula de forma a fugir um pouco do cotidiano (tradicionalismo) e preparar aulas cuja interatividade com o conteúdo seja dinâmica. [...] essas reflexões proporcionam a formação de um ser crítico e inovador (B 21).

> [...] no ato de planejar, o docente busca os instrumentos mais adequados para que a turma interiorize os saberes, vindo a evitar situações inesperadas em sala de aula (B 23).

Inseridos no contexto do Programa, os bolsistas se defrontam com a possibilidade de análise da prática pedagógica, aprendendo a docência, subsidiados por reflexões sobre experiências práticas, estudos teóricos, utilização do Laboratório de Ensino de Matemática para estudo e confecção de materiais, planejamento de atividades que têm como pressuposto a troca de experiências.

5 Considerações finais

O estudo possibilitou compreender que, sob o olhar do bolsista ID, o PIBID constitui-se, efetivamente, em uma política pública de valorização e incentivo ao magistério no contexto educacional brasileiro, fundamentando-se na perspectiva de formação inicial por meio da vivência de situações concretas experimentadas na escola básica.

Dentre as múltiplas interlocuções que se estabelecem no âmbito do Programa, o pressuposto da ação-reflexão-ação se configura como caminho para aprender e depreender à docência como campo profissional e os embates que circundam o fazer pedagógico na profissão/prática docente.

O envolvimento do bolsista ID no PIBID e sua interlocução com os demais protagonistas no Programa permitem o desenvolvimento de atividades distintas, possibilitando discutir a literatura, planejar, elaborar e executar ações/propostas didáticas inovadoras, desencadeando oportunidade de discutir e compreender questões educacionais contemporâneas, tendo como lócus de formação a escola básica, além de contribuir com a formação continuada de professores dessa mesma escola.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BARRETO, E. S. S. *Trabalho docente e modelos de formação:* velhos e novos embates e representações. Cadernos de Pesquisa, 40(140), 427-443, mai/ago, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BRASIL. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 da CAPES*. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. CNE/MEC. Disponível em: http://www.capes.gov.br.

CONDÉ, E. S. *Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas*. Pesquisa e Debate em Educação. V. 2, Nº 2. ISSN 2237-9444, 2012.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995, p.31-61.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

SOCZEK, D. *PIBID como Formação de Professores:* reflexões e considerações preliminares. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMINHOS E DESCAMINHOS NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

ALVES, Cecília Brito
Ph.D. em Psicologia Educacional pela Universidade de Alberta, Canadá, pós-doutoranda na Universidade de Brasília & consultora Unesco no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. E-mail: cecilia.brito.alves@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar a trajetória escolar dos alunos da rede pública brasileira, no período entre 2009 e 2013, e verificar se existe diferença entre três grupos (1) não beneficiários, (2) beneficiários e (3) alunos que não recebem bolsa, mas fazem parte de família beneficiária. Nesse estudo, foram observados grupos compostos por 1.391.330 alunos de 16 a 18 anos de idade, matriculados no 1º ano do Ensino Médio da rede pública e regular em 2009. Em geral, observou-se que, na população investigada, um maior percentual de alunos beneficiários segue o padrão esperado de trajetória escolar no ensino médio. Nota-se também que, quanto maior a idade do aluno, maior o percentual de desaparecimento do sistema, principalmente, dentre os não beneficiários. O desaparecimento dentre os beneficiários também se intensifica à medida que a idade aumenta, o que pode estar relacionado à idade limite (18 anos) para o recebimento do benefício, logo da exigência de cumprimento da condicionalidade da educação.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Estudo longitudinal. Trajetória escolar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This study aims to investigate the school trajectory of the students of the Brazilian public school system in the period between 2009 and 2013. Specifically, aims to investigate the difference between the three groups: (1) non-beneficiaries, (2) beneficiaries and (3) students who do not receive a benefit, but are part of a family who does. In this study, we observed 1,391,330 students at ages from 16 to 18, enrolled in the 1st year of high school in 2009. In general, it was observed that, at the studied population, a higher percentage of beneficiary students follows the expected educational trajectory. Note also that the older the student, the greater the system disappearance, especially among non-beneficiaries. The disappearance among beneficiaries also intensifies as the age increases, which may be related to the age limit (18 years) to receive the benefit and the end of the conditionality of education.

Keywords: *Bolsa Família* program. Longitudinal study. School trajectory

1 Introdução

A educação de um país tem sido descrita como capaz de afetar outras áreas da vida em sociedade, como a área econômica e a social. Para citar alguns exemplos, uma maior escolaridade tem sido relacionada a um aumento dos salários das pessoas, diminuição do crime, melhoras na área de saúde e diminuição da chance de ficar desempregado (Menezes-Filho, 2007). Esse mesmo autor afirma que, em um aspecto mais macro, uma população mais educada traz um crescimento econômico maior, aumenta a produtividade das empresas e potencializa os efeitos da globalização. A educação também tem sido vista como um pilar para a construção da cidadania (Vasconcelos, 2007), auxiliar na formação do caráter moral do ser humano (Foderario & Zancanaro, 2010), um dos pilares do Desenvolvimento Sustentável (Oh, Basso & Oliveira, 2006), crescimento econômico e da competitividade do país.

Estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) também têm relacionado a educação com o desenvolvimento do país. Um adequado grau de instrução da população é requisito essencial para o desenvolvimento do país, para garantir o exercício da cidadania e promover a igualdade de oportunidades na sociedade. O desafio de ampliar a escolaridade e a qualidade da educação no Brasil ainda se coloca de forma marcante, sobretudo em virtude da persistência de problemas de ensino-aprendizagem (Brasil, 2006, p.42).

Como apontado por Oliveira e Regis (2008), o Brasil ainda é marcado por sérios problemas educacionais como desigualdades no acesso à escolarização, altas taxas de reprovação e de evasão escolar e baixo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala. Vários fatores, internos e externos à escola, são

ISBN: 978-85-8126-090-7

apontados como relevantes na compreensão da baixa qualidade do ensino no país: "infraestrutura física pobre; professores mal-remunerados e, por vezes, desestimulados e pouco qualificados para a intervenção pedagógica, junto a grupos e contextos sociais desfavorecidos; necessidade da criança de ingressar no mercado de trabalho para complementar a renda familiar; falta de suporte educacional dos pais e de acesso aos meios de comunicação e veiculação do conhecimento" (Brasil, 2006, pp. 46).

Lampreia (2012), falando sobre a importância da educação na modernidade, diz ter ela efeitos positivos nos mais variados aspectos da vida social, por exemplo, no "debate e participação políticos, na qualidade e produtividade do trabalho, na preservação do meio ambiente, na prevenção de doenças e melhora das condições de saúde, na produção científica e artística e na generalização de oportunidades de realização" (p. 1). Além de estar na base das mudanças que devemos empreender para atingir a justiça social, a elevação do nível educacional do País é um pilar das transformações pelas quais deveremos passar a fim de integrarmos, em condições favoráveis, o novo paradigma produtivo, científico e tecnológico que marca este início de milênio e que determinará, em larga medida, a capacidade de uma nação de assegurar o bem-estar de sua população ao longo do tempo (p.1).

Na mesma linha de pensamento, Bonini, Serafim, Mezzomo e Pátaro (2014) entendem que o aumento da escolaridade média da população e a melhoria da educação assumem grande importância no que se refere ao desenvolvimento do país. Segundo eles, e citando Maranhão (s.d.), "nenhuma outra variável produz, simultaneamente, maior impacto sobre a promoção da cidadania, aumento da competitividade e da produtividade da economia, melhoria da distribuição da renda e equidade social" (p. 5).

Vários pesquisadores (Menezes Filho & Oliveira, 2014; Neri, 2013; Bragança, 2012; Singer, 1973) também defendem a importância da educação como um fator para o desenvolvimento socioeconômico, influenciando a renda média e o acesso a produtos e serviços do indivíduo. A educação tem sido vinculada ao aumento da renda no país. O pesquisador Marcelo Neri cita que no Nordeste, por exemplo, três quartos do aumento de 41,8% da renda da população local se devem aos avanços na educação. Ele também argumentou que a educação teria contribuído com cerca de 47% para o crescimento dos rendimentos dos 20% mais pobres, com relação aos 20% mais ricos, no período 2001-2009.

Ao se abordar temas relacionados à pobreza e à redução da desigualdade social no Brasil, não se pode deixar de mencionar o Programa Bolsa Família (PBF), que hoje beneficia por volta de 50 milhões de brasileiros e é considerado o maior programa de transferência condicionada de renda do mundo, em termos de número de pagamentos mensais (Mostafa, 2013).

Reconhecendo o papel fundamental da educação para a superação das situações de vulnerabilidade das populações mais pobres, o Programa Bolsa Família é constituído, em uma de suas dimensões, pela condicionalidade da educação, cujo objetivo coaduna com o fortalecimento do acesso e da permanência de beneficiários nas séries da Educação Básica.

1.1 O Programa Bolsa Família

Ao longo da primeira década do século XXI, o Brasil conheceu uma redução da sua desigualdade socioeconômica. Concomitantemente, o governo federal realizava um investimento importante de difusão do Programa Bolsa Família (PBF), com o objetivo de transferir renda para as famílias pobres. A polí-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tica pública conjugada com a redução do desemprego resultou na elevação relativamente mais expressiva da renda corrente das famílias mais pobres (Ipea, 2012).

O Programa Bolsa Família, lançado em 2003, é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que atende famílias pobres (renda mensal por pessoa entre R$ 77,01 e R$ 154) e extremamente pobres (renda mensal por pessoa de até R$ 77). O programa é resultado da unificação das ações voltadas à população vulnerável em diferentes áreas, em especial, saúde, educação e assistência social. O valor do benefício que as famílias recebem é definido de acordo com o seu perfil registrado no Cadastro Único. Entre as informações consideradas, estão: a renda mensal por pessoa, o número de integrantes, o total de crianças e adolescentes de até 17 anos, além da existência de gestantes (Brasil, 2015). Atualmente, o Programa conta com vários tipos de benefícios, utilizados para compor a parcela mensal que os beneficiários recebem, sendo o benefício Básico o repasse de um valor de 77 reais concedido apenas a famílias extremamente pobres (ou seja, famílias em que a renda mensal por pessoa seja menor de até R$ 77).

Em Capítulo do livro 'Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania' (2012), Clélia Craveiro e Daniel Ximenes apontam resultados positivos em relação às taxas de abandono e aprovação de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. Ao longo dos últimos anos, as taxas de abandono escolar no ensino fundamental e médio foram menores entre os alunos beneficiários que entre os demais alunos da rede pública, afirmam os autores. Também as taxas de aprovação sofreram gradativos aumentos, ao longo do ensino fundamental, e, no ensino médio, passaram a ser mais favoráveis aos alunos do Bolsa Família do que à média nacional do ensino público.

Em seu capítulo, *Uma década derrubando mitos e superando expectativas*, a ministra do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, Tereza Campello, afirma que o Programa Bolsa Família teve resultados muito positivos no que se refere à educação dos beneficiários. Ela afirma:

> Na educação, esperava-se que as condicionalidades reduzissem os indicadores de evasão e regularizassem a trajetória escolar, permitindo melhores médias de frequência e aprovação e menor defasagem idade-série para as crianças das famílias beneficiárias. Ao longo de dez anos, tais objetivos foram alcançados. As condicionalidades contribuíram para a redução das taxas de crianças fora da escola, tanto para meninos quanto para meninas, em todas as faixas entre os 6 e os 16 anos (p. 19, 2012).

Alguns estudos têm sido desenvolvidos com o cruzamento de bases originárias de diferentes Ministérios, entretanto, a união dessas bases nem sempre é facilmente realizada. Pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Luis Felipe Batista de Oliveira e Sergei S. D. Soares, realizaram estudos, utilizando bases de dados do MEC e MDS, com o objetivo de investigar o impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência escolar a partir de três fontes de dados: 1) o Cadastro Único (CadÚnico), que é o principal registro administrativo utilizado pelo PBF; 2) o Censo Escolar, cujas informações são levantadas por aluno anualmente; e 3) o Sistema Frequência, que é uma base de registro da frequência escolar das crianças beneficiárias do PBF. Pelo fato de não haver uma chave de identificação única entre as bases, a localização precisa do mesmo indivíduo nas três bases, não é trivial. Conforme Oliveira e Soares (2013) explicam, o pareamento do Projeto Frequência e o Cadastro Único podem ser feitos, com relativa facilidade, usando a informação do Número de Identificação Social (NIS) do beneficiário. Por outro lado, a

ISBN: 978-85-8126-090-7

junção de qualquer uma dessas bases ao Censo Escolar é mais difícil, pela inexistência de uma chave comum. No estudo que realizaram, foi construída a variável chave-Inep composta pelas informações de município de nascimento, código da escola, data de nascimento e sexo. Tais informações podem ser encontradas nos três bancos de dados.

Entretanto, poucas são as iniciativas de trabalho que acompanhem longitudinalmente a trajetória escolar dos alunos de toda a rede de ensino brasileira e que analisem as informações educacionais de beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. Desde 2013, a Coordenação Geral de Integração e Análise de Informação (CGIN) tem investido intensamente na construção, validação e utilização de uma base longitudinal da educação, que possibilite o acompanhamento dos beneficiários do Programa Bolsa Família e que venha a contribuir para a compreensão do papel das condicionalidades na educação dos beneficiários.

Este estudo tem por objetivo investigar a trajetória escolar dos alunos da rede pública brasileira no período entre 2009 e 2013 e verificar se existe diferença entre três grupos (1) não beneficiários, (2) beneficiários e (3) alunos que não recebem bolsa, mas fazem parte de família beneficiária.

2 Metodologia

2.1 Bases de dados utilizadas

A base de dados construída para o acompanhamento da trajetória escolar de beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família acompanha longitudinalmente os alunos de toda a rede de ensino, do ano de 2008 ao ano de 2013. Esse é um banco de grande relevância para o Programa Bolsa Família, pois

permite o acompanhamento dos resultados educacionais por aluno e assim compreender a trajetória escolar dos beneficiários, em comparação com não beneficiários.

O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Por meio das informações coletadas no Censo Escolar, pode-se ter uma visão geral da educação básica e, a partir dos dados fornecidos, políticas públicas podem ser pensadas e programas na área da educação, executados. Sob coordenação do Inep, o Censo Escolar é realizado todos os anos e conta com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas (âmbito federal, estadual e municipal) e privadas do país.

O segundo conjunto de bancos utilizados contém informações acerca do rendimento individual dos alunos (aprovação, reprovação, abandono, falecimento ou sem informação de rendimento) – identificado pelo código do Inep para cada aluno FK_COD_ALUNO. Por questão de sigilo, não são disponíveis para download no site do Inep, mas podem ser solicitadas por pesquisadores, sob assinatura de termo de responsabilidade.

A terceira base é advinda do Sistema Presença, que é a ferramenta do Ministério da Educação para o acompanhamento da frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa. Essa base contém informações escolares de beneficiários do Bolsa Família que se qualificam para o acompanhamento da condicionalidade educacional do Programa (crianças e adolescentes de 6 a 17 anos). O sistema, gerido pelo Ministério da Educação (MEC), é operacionalizado através de um cadastro dos indivíduos beneficiários, no qual são inseridas informações relativas à frequência escolar dos acompanhados, em conjunto com as gestões estaduais, municipais e escolares.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Por fim, para a construção da base de dados longitudinal, foi utilizado também o Cadastro Único, que é o principal cadastro usado por programas e políticas voltadas para populações de baixa renda no Brasil (Mostafa, 2013). Ele foi consolidado em 2001, momento em que vários programas de transferência de renda estavam em vigor. O cadastro buscava unificar, em um único banco de dados, os cadastros individuais desses programas, minimizando os esforços de coleta de dados de cada um deles. O maior programa que o utiliza é o Programa Bolsa Família (PBF).

Após o batimento fonético para pareamento do código identificador dos beneficiários nos cadastros do Sistema Presença (NIS) com o código identificador do aluno nos cadastros do Inep (ID_INEP), o passo seguinte foi a junção das bases de interesse, tendo como chave de conexão entre elas o código identificador do aluno do Inep.

A construção da base longitudinal foi feita em duas etapas. Primeiro construíram-se bases anuais, de 2008 a 2013, contendo informações educacionais do aluno (Censo Escolar), de rendimento escolar e de condição de acompanhamento da condicionalidade educacional no Programa Bolsa Família (variável indicadora de participação no Programa). Em seguida, as bases anuais foram juntadas para construção de uma única base longitudinal, que possibilita o acompanhamento do aluno no sistema de ensino ao longo dos anos. A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de observações em cada base após o procedimento de exclusão de alunos duplicados.

Tabela 1 – Número de observações nas bases anuais censo_rendimento_presença_ano após procedimento de exclusão de alunos duplicados.

Base	Nº observações
censo_rendimento_presença_2008	52.236.021
censo_rendimento_presença_2009	51.988.011
censo_rendimento_presença_2010	51.303.075
censo_rendimento_presença_2011	50.816.492
censo_rendimento_presença_2012	50.320.419
censo_rendimento_presença_2013	49.785.233

Em relação aos critérios para a exclusão de alunos duplicados[1] em cada base, priorizou-se a permanência de alunos que se enquadrassem nos seguintes quesitos: i) matrícula na maior etapa de ensino; ii) matrícula com rendimento válido (Aprovado, Reprovado ou Abandono); iii) matrícula concluinte do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

2.2 Amostra

Nesse estudo, foram observados grupos compostos por 1.391.330 alunos de 16 a 18 anos de idade, matriculados no 1º ano do Ensino Médio da rede pública e regular em 2009. Foram analisados três grupos de alunos:

- Beneficiário: alunos acompanhados pelo Sistema Presença em pelo menos um bimestre no ano de 2013. Variável utilizada: Benef_2009=1
- Família beneficiária: alunos não encontrados no Sistema Presença de 2013, mas com código familiar ativo na

[1] No sistema de ensino, é permitido que um mesmo aluno possua mais de uma matrícula, ou seja, seriam matrículas diferentes, mas o ID_INEP é o mesmo. Para a junção longitudinal das bases não é permitida a duplicação de chaves de pareamento, portanto, utilizou-se critérios de exclusão de duplicados.

ISBN: 978-85-8126-090-7

tabela TB_familiabeneficiaria. Nesse caso, podem ser: (a) alunos acima da idade prevista pela condicionalidade da educação, isto é, maiores de 18 anos; (b) jovens entre 16 e 17 anos que não são contemplados pelo BVJ. Variáveis utilizadas: Benef_2009=0 & Familia_beneficiaria=1

- Não beneficiários: alunos não encontrados no Sistema Presença de 2013, sem código familiar no Cadastro Único ou com código familiar não ativo na tabela TB_familiabeneficiaria de Junho de 2013. Variáveis utilizadas: Benef_2009=0 &Familia_beneficiaria=0

Considerando o recorte utilizado no estudo, os três grupos investigados distribuem-se da seguinte maneira:

Tabela 2 – Número e percentual de alunos de cada grupo investigado no estudo 2

	Frequência	Percentual
Não beneficiário	946.529	68,0
Beneficiário	442.334	31,8
Família beneficiária	2.467	0,2
Total	1.391.330	100,0

3 Resultados

Nessa seção são apresentados os resultados do estudo, no qual são considerados todos os alunos que, em 2009, tinham idade entre 16 e 18 anos e, nesse mesmo ano, estavam cursando o 1° ano do Ensino Médio. Neste estudo, são comparadas as taxas de rendimento de três grupos de alunos: não beneficiário, beneficiário, família beneficiária. Além disso, em alguns momentos, os resultados serão apresentados separadamente para cada idade, a saber, 16, 17 e 18 anos, de forma a permitir a visualização do

efeito da idade sobre a trajetória escolar dos alunos.

Esse trabalho busca trazer maior compreensão acerca de alguns fenômenos da vida escolar dos alunos, assim como a ocorrência de padrões anômalos que indicariam potencial inconsistência na construção da base longitudinal. Esses fenômenos estão relacionados a:

1) Principais padrões de etapas cursadas ao longo dos anos;
2) Principais padrões de conclusão;
3) Ocorrência de "desaparecimentos" do sistema;

3.1 Principais padrões de etapas cursadas e padrões anômalos

As tabelas a seguir apresentam as etapas de rendimento dos alunos investigados nesse estudo, a saber, alunos com idade entre 16 e 18 anos e que, em 2009, cursavam o 1° ano do Ensino Médio. As células em verde descrevem as etapas corretas, ou seja, que não houve retenção no período analisado. Células em vermelho indicam retenção e as células em cinza, desaparecimento do sistema (Censo escolar). Esse desaparecimento pode ocorrer após a conclusão do Ensino Médio ou não.

Tabela 3 – Cinco padrões mais frequentes de etapas cursadas de 2009 a 2013, 16 a 18 anos.

16 a 18 anos							
	2009	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**Percentual**	**N**
Não beneficiário	1º	2º	3º	99	99	**32,0**	**302.631**
	1º	99	99	99	99	**16,2**	**153.314**
	1º	1º	99	99	99	**5,8**	**55.027**
	1º	2º	99	99	99	**5,0**	**46.914**
	1º	1º	2º	3º	99	**2,6**	**24.708**

ISBN: 978-85-8126-090-7

Beneficiário	1º	2º	3º			38,8	171.632
	1º					9,2	40.889
	1º	1º				5,3	23.469
	1º	2º				5,1	22.452
	1º	1º	2º	3º		3,0	13.171
Família PBF	1º	2º	3º			23,9	589
	1º					22,1	544
	1º	2º				5,0	124
	1º	1º				4,7	117
	1º	3º				2,1	53

Pela tabela acima, observa-se que um maior percentual de alunos beneficiários (38,8%) segue o padrão esperado de trajetória escolar no ensino médio, ou seja, 1° ano em 2009, 2º ano em 2010 e 3º ano em 2011. Esse percentual dentre não beneficiários é de 32%. Dentre alunos não beneficiários, mas que fazem parte de famílias beneficiárias, esse percentual é de 23,9%. O segundo padrão de trajetória mais encontrado é matricular-se no 1° ano em 2009 e não matricular-se na rede escolar em 2010. Esse "desaparecimento" do Censo escolar no segundo ano de análise ocorre em 16,2% dos não beneficiários, 9,2% dos beneficiários e 22,1% de alunos de família beneficiária.

3.2 Conclusão no tempo certo e em outros tempos

A tabela, a seguir, apresenta os cinco padrões mais freqüentes, incluindo as informações de conclusão dos alunos investigados nesse estudo. Essas informações são obtidas na variá-

vel "Concluinte_ano" presente na base de rendimento do Censo Escolar. Nas colunas de 2009 a 2013, podem-se observar três cores: o azul claro significa que o aluno está matriculado no ensino médio, o cinza indica que o aluno não tem registro encontrado no Censo Escolar do ano em questão e o azul mais escuro com o diploma significa que ele concluiu o ensino médio.

Tabela 4 – Cinco padrões mais frequentes de conclusão (ou não), 2009 – 2013, 16 a 18 anos.

16 a 18 anos							
	2009	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**Percentual**	**N**
Não beneficiário						28,9	273636
						16,2	153314
						11,6	110254
						9,7	91618
						4,9	46014
Beneficiário						35,4	156503
						11,0	48687
						10,0	44206
						9,2	40889
						5,6	24564
Família PBF						22,1	544
						21,8	539
						10,9	268
						8,0	197
						4,4	109

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dentre alunos com 16 a 18 anos que, em 2009, estavam matriculados no 1° ano do Ensino Médio, pode-se observar que os padrões mais frequentes de diferentes trajetórias escolares, tendo como foco a conclusão ou não do Ensino Médio, variam de acordo com o grupo investigado. Por exemplo, dentre não beneficiários do programa Bolsa Família, 28,9% estão matriculados em 2009, 2010 e concluem em 2011, como esperado. Nos três padrões seguintes, representativos de 37,5% dos discentes, os alunos matriculam-se na escola por um ano (2009), por dois anos (2009 e 2010) ou por três anos consecutivos (2009, 2010, 2011), contudo desaparecem do sistema sem ter concluído o Ensino Médio. Ainda nesse grupo de não beneficiários, observa-se que o 5° padrão mais frequente é alcançar a conclusão no quarto ano de matrícula no Ensino Médio. Dentre beneficiários do Bolsa Família que estavam em 2009 matriculados no 1° ano do Ensino Médio com idade entre 16 e 18 anos, 35,4% deles alcançaram o diploma de Ensino Médio após três anos consecutivos matriculados na escola, percentual um pouco superior ao valor obtido dentre não beneficiários (28,9%). Em relação aos três padrões seguintes, nota-se que os alunos beneficiários, neste recorte analisado, demoram um pouco mais a desaparecerem do sistema, o que pode ser visto pelo fato de o desaparecimento após a matrícula de 2009 ser o quarto padrão mais frequente (9,2%) dentre beneficiários e o segundo dentre não beneficiários (16,2%).

Bastante preocupante parece ser a situação dos alunos que, apesar de pertencerem a famílias beneficiárias, não são eles próprios beneficiários ou acompanhados pelo Sistema Presença. O padrão mais frequente dentre alunos desse perfil é o desaparecimento do sistema após a matrícula em 2009 (22,1%). Além disso, um percentual menor de alunos atinge a conclusão do nível no terceiro ano de matrícula no ensino médio (21,8%).

3.3 Ocorrência de "desaparecimentos" do sistema

A seguir serão apresentados dados relacionados a episódios em que alunos desaparecem do sistema; por exemplo, existe informação de um determinado aluno em um ano, mas não em outro ano. Um caso esperado de desaparecimento do sistema ocorre quando um aluno conclui o Ensino Médio, se um aluno conclui o Ensino Médio em 2011, por exemplo, esse aluno não será encontrado em 2012 e 2013.

No gráfico, a seguir, é apresentado o percentual de alunos sem registro para os três grupos investigados, de 2010 a 2013. Esse percentual não é influenciado pelos alunos que concluíram o Ensino Médio, pois, durante o cálculo do percentual sem registro, excluíram-se alunos concluintes do ano anterior.

Tabela 5 – Cinco padrões mais frequentes de conclusão (ou não), 2009 – 2013, 16 a 18 anos.

	Idade	Beneficiário	Família PBF	Não beneficiário
2011	18	17.2	29.5	20.9
	19	32.3	47.7	40.7
	20	44.4	45.4	55.9
2012	19	26.2	35.9	29.5
	20	42.2	56.3	51.1
	21	53.0	53.8	64.0
2013	20	29.6	38.8	32.9
	21	45.9	56.3	54.6
	22	56.5	56.0	66.7

Percebe-se pela tabela 5 que os menores percentuais de desaparecimento do sistema ocorrem entre beneficiários do programa Bolsa Família. Nota-se também que, quanto maior a ida-

ISBN: 978-85-8126-090-7

de do aluno, maior o percentual de desaparecimento do sistema, principalmente, dentre não beneficiários.

4 Considerações finais

Em geral, observou-se que, na população investigada, um maior percentual de alunos beneficiários segue o padrão esperado de trajetória escolar no ensino médio, ou seja, 1° ano em 2009, 2° ano em 2010 e 3° ano em 2011. Dentre alunos não beneficiários, mas que fazem parte de famílias beneficiárias, esse percentual é ainda mais baixo (quase 15 pontos percentuais inferior aos beneficiários). O segundo padrão de trajetória mais encontrado é matricular-se no 1° ano em 2009 e não matricular-se na rede escolar em 2010. Esse "desaparecimento" do Censo escolar no segundo ano de análise ocorre em 16,2% dos não beneficiários, 9,2% dos beneficiários e 22,1% de alunos de família beneficiária.

Acredita-se que a exigência de frequência mínima na escola para o recebimento do beneficio esteja relacionada ao fato de uma maior proporção de beneficiários efetuarem matrícula no ano seguinte, ou seja, desaparecerem menos do sistema educacional. A importância da condicionalidade sobre o não desaparecimento do sistema pode ser fortalecida pelo fato de alunos com maior idade tenderem a desaparecer do sistema mais frequentemente, principalmente, dentre não beneficiários.

5 Referências

BONINI, L. G, Serafim, T., Mezzomo, F., Pátaro, C. S. O. (2014). *Desenvolvimento humano e educação: análise dos municípios de Campo Mourão e Corumbataí do Sul*. IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica Campo Mourão, 27 a 31 de Outubro de 2014 ISSN 1981-6480

BRAGANÇA, G. O. (2012). *Educação: O desafio nacional para o desenvolvimento socioeconômico*. VI Prêmio ECONOTEEN ensaios. Disponível em: http://www.fea.usp.br/feaecon/econoteen/media/fck/File/ Gleiziane%20Oliveira%20BragancaEducacao_O_desafio_nacional_para_o_desenvolvimento_ socioeconomico.pdf

CRAVEIRO, C. B. A & Ximenes, D. A. (2012). *Dez anos do programa bolsa família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no b*rasil. Em Campello, T. e Neri, M. C. (Organizadores), *Programa Bolsa Família uma década de inclusão e cidadania*. / Brasília: IPEA.

FODERARIO, V. E. & Zancanaro, L. (2010). A importância da educação prática para a formação do caráter moral em Kant. Revista Bioethikos, v.4, n.1. Disponível em http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/73/38a43.pdf.

LAMPREIA, L. F. (2012). Educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil. Livro de domínio público. In: Textos do Brasil n. 7– *Educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil*. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos/portugues/revista7.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2015.

MENEZES-FILHO, N. (2007). Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil. Anais do IV Seminário de Economia de Belo Horizonte. PUC/MG.

MOSTAFA, J.; SÁTYRO, N. "Cadastro Único: a registry supported by a National Public Bank", IPC Working Paper, No. 126, Brasília: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo, 2013.

NERI, M. C. (2011). *Desigualdade de Renda na Década*. FGV / Centro de Políticas Sociais, http://www.fgv.br/cps/bd/DD/DD_Neri_Fgv_TextoFim3 _PRINC.pdf.

SINGER, P. I. (2004). *Economia política da urbanização*. 2ª Edição. São Paulo: Contexto.

OLIVEIRA, A. G., Regis, A.. Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio

ISBN: 978-85-8126-090-7

de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 09 Fev. 2013.

Oh, A. J.; Basso, A. S.; Oliveira, G. B. A importância da educação no processo de desenvolvimento local sustentável no município de Curitiba. In: *Seminário sobre sustentabilidade*, 1., 2006, Curitiba, Anais... Curitiba: UNIFAE, 2006. Disponível em http://www.fae.edu/publicacoes/seminariosut2 _praticas.asp

DO VERMELHO MUITO CRÍTICO AO VERDE DESEJÁVEL: UM ESTUDO DE CASO DOS RESULTADOS DO SPAECE-ALFA EM UMA ESCOLA DE VARJOTA-CEARÁ

PINTO, Francisco Ricardo Miranda Pinto
Pedagogo. Licenciado em Letras. Mestrando em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza. Docente da Universidade Estadual Vale do Acaraú e do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú. E-mail: ricardo-miranda1629@hotmail.com

BRAGA, Alexandre Pinheiro
Farmacêutico. Mestrando em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza.
E-mail: yorgovitch@bol.com.br

BELIZÁRIO, Italine Maria Lima de Oliveira
Fisioterapeuta. Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza. Bolsista da FUNCAP. E-mail: italine@live.com

SILVA, Antonio Carlos Bruno da
Endocrinologista. Professor Doutor da Universidade de Fortaleza.
E-mail: carlosbruno@unifor.br

RESUMO

A temática desta é a evolução de uma escola do município de Varjota na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE – Alfa), tem como objetivo geral avaliar os resultados da EEF Emiliano Ribeiro da Cunha na referida avaliação externa em 2007/2008-2012/2014. É justificada pelo interesse em expor os esforços da comunidade escolar para superar os resultados negativos. Apresenta breve conceituação e contextualização da avaliação em nível de Brasil e de Ceará, a partir dos estudos de Ristoff (2003); Luckesi (2000, 2002); Villas-Boas (1998); Foucault (1971); Gatti (2002); Brasil (1961, 1995, 1996); Ceará (2008). É, metodologicamente, pesquisa de revisão bibliográfica, qualitativa descritiva básica, com abordagem de pesquisa de campo segundo Prodanov e Freitas (2013); Lankshear e Knobel (2008); Bell (2008). A coleta de dados ocorreu no sítio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, no período de junho a agosto de 2015. Os dados são expostos e discutidos à luz da Teoria Dialética Materialista Histórica e a discussão é realizada com estudos de Carneiro e Irff (2014); Ciasca e Santos (2012); Lima (2012); Marques; Aguiar; Santos (2009); Zibas (2005), além de contribuições ímpares como Luckesi (2002); Gatti (2002); Freire (2005); Marx (2006);

ISBN: 978-85-8126-090-7

e Kant (2009). As considerações finais apontam o progresso alcançado pela escola e destacam a importância da apropriação, por parte da comunidade escolar, dos resultados das avaliações externas, mas não somente apropriar-se desse resultado como principalmente desenvolver novas ações pedagógicas que possam reverter os quadros expressos pelos resultados da avaliação externa SPAECE – Alfa.
Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliações em Larga Escala. SPAECE.

RESUMEN

El tema de esta es la evolución de una escuela municipal de Varjota en la evaluación del Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE-Alfa), tiene el objetivo general de la evaluación de los resultados de la EEF Emiliano Ribeiro da Cunha en la evaluación externa en 2007/2008-2012/2014. Se justifica por el interés en la denuncia de los esfuerzos de la comunidad escolar para superar los resultados negativos. Presenta breve evaluación y valoración del contexto a nivel de Brasil y de Ceará, a partir de estudios de Ristoff (2003); Luckesi (2000, 2002); Villas-Boas (1998); Foucault (1971); Gatti (2002); Brasil (1961, 1995, 1996); Ceará (2008). Es metodológicamente investigación de revisión de la literatura, con el enfoque de la investigación básica descriptiva de campo cualitativo según Prodanov y Freitas (2013); Lankshear y Knobel (2008); Bell (2008). La recolección de datos se produjo en el sitio de la Secretaría del Estado de Ceará Educación de junio a agosto de 2015. Los datos se presentan y discuten a la luz de la teoría materialista histórico dialéctica y la discusión se lleva a cabo con estudios de Carneiro y Irff (2014); Ciasca y Santos (2012); Lima (2012); Marques, Aguiar y Santos (2009); Zibas (2005), así como las contribuciones únicas de Luckesi (2002); Gatti (2002); Freire (2005); Marx (2006) y Kant (2009). Las conclusiones señalan los progresos realizados por la escuela y destacan la importancia de la propiedad de la comunidad escolar de las resultados de las evaluaciones externas, pero no limitado a apropiarse de este resultado como desarrollar principalmente nuevas acciones pedagógicas que podrían invertir los marcos expresadas por los resultados de la evaluación externa SPAECE – Alfa.
Palabras clave: Evaluación Educativa. Evaluaciones a Gran Escala. SPAECE.

1 Introdução

Avaliar tem sido o foco da percepção do processo de evolução ou involução das instituições e da aprendizagem. Avalia-se para saber se o produto é bom, se tem aceitação, se precisa melhorar, em que, e como.

A temática desta pesquisa é a evolução de uma das escolas do município de Varjota, estado do Ceará, na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) com foco específico no SPAECE – Alfa. O objetivo geral é avaliar os resultados da EEF Emiliano Ribeiro da Cunha na avaliação externa do SPAECE – Alfa, nos biênios 2007/2008-2012/2014. O estudo é justificado pelo interesse de expor à comunidade científica os esforços da comunidade escolar na superação de resultados positivos.

Busca-se, inicialmente, realizar breve conceituação e contextualização da avaliação em nível de Brasil e de Ceará, observando como se processaram os estudos sobre as avaliações em larga escala. Contribuem com a exposição teórica do assunto Ristoff (2003); Luckesi (2000, 2002); Villas-Boas (1998); Foucault (1971); Gatti (2002); Brasil (1961, 1995, 1996); Ceará (2008) e outros.

A metodologia da pesquisa é de revisão bibliográfica, com cunho qualitativo descritivo básico, com abordagem de pesquisa de campo segundo Prodanov e Freitas (2013); Lankshear e Knobel (2008); Bell (2008). A coleta de dados foi realizada no sítio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará destinada, especificamente, à exposição dos resultados do SPAECE – Alfa, no período de junho a agosto de 2015.

Os dados, após coletados, tratados e analisados, são expostos e discutidos à luz da Teoria Dialética Materialista Histórica,

ISBN: 978-85-8126-090-7

dada sua percepção da importância da práxis pedagógica. A discussão é realizada com estudos que já foram creditados pela comunidade científica realizados por Carneiro e Irff (2014); Ciasca e Santos (2012); Lima (2012); Marques, Aguiar e Santos (2009); Zibas (2005), além de contribuições ímpares como Luckesi (2002); Gatti (2002); Freire (2005); Marx (2006) e Kant (2009).

2 Reflexões iniciais sobre avaliação e o ato de avaliar

É indiscutível o processo avaliador no ser humano. Diuturnamente se desenvolve o ato de avaliar e, em acordo com a avaliação desenvolvida, é que se elaboram respostas, reações as situações/condições que suscitaram o ato avaliativo. Pode-se dizer que o ato de avaliar está presente no cotidiano. A avaliação está atrelada à natureza do conhecimento e tendo esse princípio a avaliação deverá seguir, à risca, o que a natureza impõe, para, assim, manter a coerência epistemológica.

Avaliar tem sido o foco da percepção do processo de evolução ou involução das instituições e da aprendizagem. Avalia-se para saber se o produto é bom, se tem aceitação, se precisa melhorar e em que.

2.1 Avaliação – algumas breves concepções

A avaliação coexiste o ser e o fazer de todo e qualquer profissional, independente de sua área, todavia tem um significado social, histórico, psicológico e cultural especial para a Educação. Por suas amplas dimensões, conhecê-la só não é suficiente, uma vez que se faz necessário compreender seus significados e o extenso caminho que o ato de avaliar tem traçado até suas configurações atuais. Muitos têm sido os conceitos dados à avaliação.

Indiscutível é o fato de que definir avaliação é tarefa bem mais complexa (RISTOFF 2003).

Epistemologicamente, a avaliação surge do termo *a-valere*, expressão latina que designa a emissão de valor, julgamento a partir de valores já perpetrados. Luckesi, por outro lado, traz conceitos diferenciados para o mesmo objeto de discussão ao afirmar que avaliar é se disponibilizar a acolher o outro (LUCKESI, 2000) ou ainda que "[...] é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória, nem seletiva, pelo contrário é diagnóstica e inclusiva" (LUCKESI, 2002, p. 83).

Chueiri afirma estar a avaliação em todos as atividades humanas (CHUEIRI, 2008). Por sua vez, Villas-Boas afirma à avaliação compartilhar de dois momentos, "a manutenção, ou a transformação social" (VILLAS-BOAS, 1998, p. 21). A fala de Villas-Boas recorre aos estudos de Foucault sobre as relações de domínio e poder através do discurso (FOUCAULT, 1971).

A avaliação vem, também, definida na Educação desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4024/61, quando tem a redação do Art. 39º, §1, definindo-a como função avaliação do aproveitamento do estudante. Essa mesma redação foi alterada por força da Lei 9131/95 apresentando os primeiros sinais da avaliação em larga escala (BRASIL 19961, 1995).

2.2 Contextualizando as avaliações em larga escala

No Brasil, a avaliação em larga escala remota de 1988, quando surge a primeira edição do "Sistema Nacional de Avaliação da Escola Pública (SAEP), no Paraná e no Rio Grande do Sul" (WERLE, 2011, p. 774).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Na década de 90, o assunto ganha, pela Lei 9131/95, que altera a Lei 4024/61, o protótipo de avaliação em larga escala (BRASIL, 1995), reforçado pelo Diploma 9394/96 de que será incumbência da União "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 prioridades e a melhoria da qualidade do ensino." (BRASIL, 1996).

É neste sentido que surgem, no Brasil, desde a década de 90, vários modelos de avaliação em larga escala nos diferentes níveis de ensino, objeto de estudos de Castro (2002) e Abicalil (2002), que apontam o Sistema Nacional de Avaliação Educacional (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Os estudos realizados e apresentados por Werle (2011); Silveira e Esquinsani (2013); Soligo (2010); Blasis (2013) afirmam que o caráter das avaliações de larga escala tem tido um caráter mais controlador por parte do estado e que, ainda que, sendo parte constituinte do cotidiano escolar, seus dados ainda não conseguem trazer clareza junto aos seus resultados.

Os modelos avaliativos foram endossados por modelos de avaliação em larga escala nos estados da federação como Paraná, Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco (GATTI, 2002).

No Ceará, recebe destaque o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará que vinha sendo desenhado desde 1992, quando era aplicado apenas na capital Fortaleza e, a partir de 2007, foi estendido aos 184 (cento e oitenta e quatro) municípios do Estado. Foi a partir do tratamento e da posse dos dados do resultado do ano de 2007 que surgiu o SPAECE – Alfa, destinado a avaliar o 2º ano do Ensino Fundamental.

Diferentemente do SPAECE para o Ensino Fundamental (5º e 9º ano) e Ensino Médio, o SPAECE – Alfa é anual e os seus dados são utilizados para a construção de políticas públicas que proporcionem a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. O modelo de avaliação em larga escala é já apontado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em 2002.

2.3 Escopo descritivo da EEF Emiliano Ribeiro da Cunha

A escola, cenário da pesquisa, pertence à rede municipal de ensino do município de Varjota, na zona oeste do estado do Ceará. Situa-se à Rua Francisco Ribeiro de Lima, 184, CEP Nº. 62265-000. Tem sua trajetória histórica iniciada no ano de 1978 quando, por iniciativa de 04 (quatro) professoras, surgiu a Escolinha Arco-Íris, localizada na Rua Francisca Rodrigues de Farias, que funcionava em dois turnos: manhã, com Jardim I, Alfabetização e 1ª série, e tarde, com 02 (duas) 1ª séries.

No ano de 1985, foi implantado um 1º Grau Maior (até a 7ª série) e a escola mudou o nome para Escola Francisca Rodrigues de Farias, depois para Escola Antônio Garrone de Farias, Jardim Escola DÓ-RE-MI, por fim, em 1988, com nova gestão, o nome da escola foi mudado novamente para o nome atual, EEF Emiliano Ribeiro da Cunha. Hoje, tem a estrutura física de 1.250,29m^2 (Hum mil, duzentos e cinquenta vírgula vinte e nove metros quadrados) para atender o Ensino Fundamental e EJA.

A população em seu entorno é bem múltipla no que se refere às condições socioeconômicas dado que seus moradores têm renda mensal menor ou igual a 01 (um) salário-mínimo, chegando, alguns, a ter, exclusivamente como renda, os benefícios dos programas sociais do Governo Federal. Há residências ainda sem saneamento básico, com condições sub-humanas de existência, rastros de fome, problemas públicos de infraestrutura

ISBN: 978-85-8126-090-7

básica para uma sobrevida e carência demasiada de informação e conhecimento cultural. O bairro é um tanto quanto crítico no tocante a segurança pública e, no que concerne à população da terceira idade, a realidade também merece destaque.

As redes com as quais a escola mantém estreitas relações são, quase que exclusivamente, a família, surgindo outras como os serviços de proteção, assistência e segurança, comunidade e saúde, quando solicitadas.

3 Metodologia

Esta pesquisa segue os parâmetros e características da pesquisa de natureza qualitativa, visto que, neste tipo, os pesquisadores dispõem de um amplo espaço para estudar os fenômenos não apenas em sua particularidade, mas também nos aspectos complexos, abordando significados diversos (BELL, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Trata-se, assim, de pesquisa descritiva quanto aos seus objetivos, e documental quanto aos procedimentos, preservando elementos da pesquisa bibliográfica (PRODANOV; FREITAS, 2010).

Foi desenvolvida tendo como universo de pesquisa os documentos relacionados ao Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE – Alfa), desenvolvidos e disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) desde a implantação deste sistema.

Por se tratar de extensa produção, optou-se pela seleção amostral no período de 2007/2008 e 2012/2014 dos dados referentes à Escola de Ensino Fundamental Emiliano Ribeiro da Cunha, pertencente à rede municipal de educação do município de Varjota – CE, município de pequeno porte, da região noroeste do estado do Ceará, distante, em média, 250 a 300 km da capital do estado, Fortaleza.

Justifica-se a seleção amostral dos três anos propostos por terem sido momentos referenciais para a escola. O ano de 2007 foi o início da aplicação das provas do SPAECE na escola, o segundo ano, 2008, representa um ano complexo, haja vista a escola ter sido apontada como uma das 150 piores escolas do estado do Ceará, nos índices de desempenho, em acordo com a prova do SPAECE – ALFA aplicada naquele ano, e os anos de 2012 e 2014 por apresentar índices máximos.

A coleta dos dados foi realizada diretamente nas fontes secundárias, ou de segunda mão, pois seus dados já foram tratados em outros momentos (GIL, 2008). A elegibilidade dos documentos se deu mediante seleção específica daqueles que continham/contém dados sobre a escola em estudo nos anos selecionados, expondo a evolução e/ou regressão dos dados.

Os resultados encontrados são apresentados através de tabelas e gráficos, descritos, analisados e discutidos, considerando os princípios norteadores da Teoria Dialética Materialista Histórica, em Marx e Lenin (1954), já apontada por Frigotto como aquela que "sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis" (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

4 Análise e discussão dos resultados

Neste tópico, busca-se trazer à discussão o caminhar da EEF Emiliano Ribeiro da Cunha nos resultados da avaliação externa SPAECE – ALFA.

A escola em foco faz parte do sistema municipal de ensino do município de Varjota, na zona oeste do estado do Ceará.

Os dados encontrados no sítio oficial da SEDUC-CE, bem como do SPAECE, não trazem o detalhamento dos resultados por turnos e/ou turmas, mas sim, uma análise geral do desempenho da escola naquele ano em curso, ou dos estudantes de forma

ISBN: 978-85-8126-090-7

detalhada/individualizada, o que limita a análise mais pormenorizada do desempenho. Situação semelhante foi identificada no estudo de Bezerra (2014), que já apontou ineficiência na identificação do horário noturno nos resultados do SPAECE disponibilizados na amostra de seu estudo. Essa fragilidade direciona, então, ao estudo generalizado dos resultados.

A escola teve dois momentos que caracterizam sua trajetória na educação quando, nos anos de 2007 e 2008, a escola apresentou os piores índices de desempenho do SPAECE – ALFA, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do SPAECE 2007 em %

Instituição de Ensino	Padrão de desempenho				
	Não Alfabetizado	Alfabetizado Inicial	Intermediário	Suficiente	Desejável
	2007	2007	2007	2007	2007
Estado	32,9	14,6	12,7	9,9	30
Município	30,6	15,4	11,8	11,8	30,4
Escola	52,2	18,8	8,7	11,6	8,7

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados coletados do sítio da SEDUC-CE.

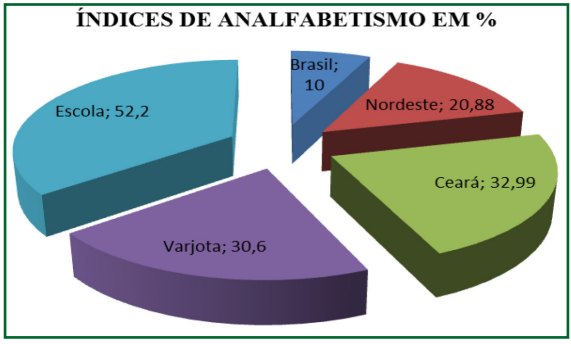
A tabela 1 explicita expressivas significâncias na comparação da escala de desempenhos. Participaram da 1ª Edição do SPAECE, em nível de estado, 118.587 (cento e dezoito mil, quinhentos e oitenta e sete) alunos, o equivalente a 74% de um total de 160.888 (cento e sessenta mil, oitocentos e oitenta e oito) esperados. No município de Varjota, o número de participantes foi 382 (trezentos e oitenta e dois), o que equivale a 80% do total de 478 (quatrocentos e setenta e oito) previstos. A escola em estudo, por sua vez, tinha previsto adesão de 81 (oitenta e um) estudantes, comparecendo apenas 69, o que equivale a 85% do esperado.

Os dados expressos endossam a percepção da realidade deficiente da alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental quando apontam que 52% dos estudantes avaliados permanecem na escala de desempenho 'não alfabetizado', atingindo resultados deficitários na ordem de 20% se comparados com os dados consolidados do estado e do município.

Torna-se cabível aqui, compreender que ao realizar o comparativo entre o nível de estudantes do 2º ano da escola que são considerados não alfabetizados e os dados do Relatório da Pesquisa de Amostras em Domicílios (PNAD) do mesmo ano, na faixa etária até 15 (quinze) anos, se chega à realidade de que a escola conseguiu atingir 5 (cinco) vezes a média nacional, que chegou a ser 10% (BRASIL, 2007).

Não obstante ao apresentado, o Relatório do Instituto de Pesquisas e Estratégias Econômicas do Ceará (IPCE), baseado no Relatório da PNAD, revela que os índices da escola superam os índices de analfabetos da Região Nordeste que é de 20,88%, e do estado, que tem a mesma porcentagem em, aproximadamente, 3 (três) vezes, conforme aponta o gráfico 1.

Gráfico 1 – Comparativo de analfabetismo



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados coletados do sítio da SEDUC-CE, do Relatório da PNAD e IPCE.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O objetivo do SPAECE não foi apenas identificar, desde o início, os déficits de alfabetização dos estudantes das escolas públicas do Estado do Ceará, mas, a partir da apropriação e tratamento dos dados, desenvolver políticas públicas que promovessem a evolução e o crescimento dos estudantes da Educação Básica do Ceará nas competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática (CEARÁ, 2008).

Dentre as políticas desenvolvidas pelo Estado do Ceará é pertinente, nesta discussão, apontar o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que já idealizava o SPAECE – Alfa, e que reforçou as ações em busca da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, porém a implantação daquela política não conseguiu a curto prazo, em 2008, superar os dados do ano interior, ficando a escola ainda em uma posição mais crítica que a de 2007, conforme nos mostra a tabela 2.

Tabela 2– Resultados do SPAECE 2008 em %

Instituição de Ensino	Padrão de desempenho				
	Não Alfabetizado	Alfabetizado Inicial	Intermediário	Suficiente	Desejável
	2008	2008	2008	2008	2008
Estado	20	16,2	17,3	15,7	30,8
Município	15	16,1	21,7	17,2	30
Escola	31,3	12,4	34,4	21,9	0

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados coletados do sítio da SEDUC-CE.

A escola destaca-se, no ano de 2008, de forma negativa, em três padrões de desempenho, a exemplo do ano anterior: não alfabetizados, com 31,3% – 10 (dez) do total de participantes, superando os 15% – 40 (quarenta) do índice do município e os 20% – 24.786 (vinte e quatro mil, setecentos e oitenta e seis) dos resultados do estado; intermediário, apresentando 34,4% – 11 (onze),

superando os 21,7% – 58 (cinquenta e oito) do município e 17,3% – 21.4040 (vinte e um mil, quatrocentos e quatro) do estado; e suficiente, com 21,9% – 07 (sete), superando os dados do município e do estado que foram 17,2% – 46 (quarenta e seis)% e 15,7% – 11.724 (onze mil, setecentos e vinte e quatro), respectivamente.

É importante destacar que, na edição de 2008, o número de estudantes que aderiram ao SPAECE – ALFA foram 32 (trinta e dois) para a escola, 267 (duzentos e sessenta e sete) para o município e 123.925 (cento e vinte e três mil, novecentos e vinte e cinco), e foi o padrão de desempenho desejável com índice 0%, enquanto o município atingiu a marca dos 30% – 116 (cento e dezesseis) e o estado, 30,8% – 35. 562 (trinta e cinco mil, quinhentos e sessenta e dois), o que alocou a escola entre as 150 (cento e cinquenta) piores escolas do Estado do Ceará, no ano em destaque.

Tais resultados fazem a escola entrar no grupo das escolas que integram o Prêmio Escola Nota Dez, no ano de 2009, não como uma das melhores, como já exposto anteriormente. Este prêmio fora instituído, no Ceará, por força da Lei 14.371/2009 (CEARÁ, 2009), apontado por Carneiro e Irff (2014) como o aprimoramento do Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará. Por orientação da Lei que institui o prêmio, as escolas contempladas estão divididas em dois grupos: aquelas que recebem a premiação para manter os excelentes resultados alcançados e aquelas que apresentam resultados inapropriados e devem usar o prêmio para rever e reestruturar toda a sua metodologia e prática pedagógica, tendo como objetivo principal reverter os resultados negativos alcançados.

O texto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2005), aponta a gestão e Santos e Ciasca (2012) apontam a não apropriação dos resultados, por parte

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos professores, como fatores relevantes na contribuição para os diagnósticos realizados.

O Prêmio Escola Nota Dez, como política indutora nas novas práticas educacionais, é visto de forma diferente em 07 (seis) estudos: Calderón, Raquel e Cabral (2015) fazem um apanhado histórico do prêmio e sua contribuição para o fortalecimento do SPAECE – Alfa no Ceará, Lima (2012) identifica-o como fortalecimento do sistema de avaliação, Santos e Ciasca (2012), Marques, Aguiar e Campos (2009) conferem o PAIC como experiência positiva para a implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Zibas (2005) constata a resistência da escola em prestar contas com a comunidade, bem como o tradicionalismo da não avaliação da prática docente; e Vieira e Vidal (2013), que consideram de forma empírica, positiva a cooperação entre as escolas e o relato de caso da cidade de Sobral-CE pelo próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2005).

Eis que é, então, no ano de 2009, que a escola desenvolve suas primeiras ações almejando reverter os dados alcançados nos dois anos anteriores. As novas ações são impulsionadas pela nova gestão municipal e da própria escola, após receber os dados negativos da instituição nos dois anos anteriores, mas com uma visão de avaliação próxima do que Luckesi (2000) apregoa, como sendo a capacidade de acolher, visto que, com os dados anteriores, se fazia necessário, também, rever os conceitos de formação de professores, mas principalmente, de uma força tarefa em que cada um fosse como que especialistas na área de avaliação educacional (GATTI, 2002), assunto de debate e estudos de Gatti.

Com a renovação e as novas metodologias aplicadas no espaço da escola, a proposta do estudo em turno e contraturno, a união de forças para desenvolver ações de leitura e letramento

foram surgindo timidamente, nos anos de 2010 e 2011, até que no ano de 2012, se atingiu a plenitude, sendo o feito repetido em 2014, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do SPAECE 2012 e 2014 em %

Instituição de Ensino	Padrão de desempenho									
	Não Alfabetizado		Alfabetizado Inicial		Intermediário		Suficiente		Desejável	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014
Estado	2,1	0,6	6,6	4,2	14,6	10,6	18,9	17,7	57,8	66,9
Município						0,4	1,5	2	98,5	98,7
Escola									100	100

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados coletados do sítio da SEDUC-CE.

Os dados demonstram que, a partir das novas dimensões e propostas didático-pedagógicas adotadas pela escola, ocorreu a superação dos dados depreciativos dos anos de 2007 e 2008, indo do vermelho crítico ao verde desejável, atingindo 100% no padrão de desempenho desejável, em 2012 e 2014. Como efeito, a escola é alocada no grupo das Escolas Nota 10 e, seguindo o preconizado pela Lei 14.731/09, assumiu a responsabilidade de contribuir com o crescimento de uma das escolas que fazem parte das escolas com resultados indesejados, tal qual um dia ela foi.

Ressalte-se que a objetividade maior do programa é "identificar o nível de leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE – Alfa) […]" (CEARÁ, 2008), todavia não se depreende a figura e o papel do gestor educacional e da classe docente, pontuando e destacando a extrema preocupação com a formação docente, um dos propulsores no avanço de resultados.

Segundo os Boletins Pedagógicos do SPAECE, é de relevante e fundamental importância a apropriação dos resultados

ISBN: 978-85-8126-090-7

pela comunidade escolar de forma transparente e que possa propiciar a reflexão da prática pedagógica e, com isso, promova ações e situações que contribuam com melhorias em todo o sistema (CEARÁ, 2011). Ideia semelhante defende Bezerra (2014) em seu estudo sobre o SPAECE no turno noturno.

Nesta perspectiva de análise, reflexão e discussão se abrem precedentes para a práxis pedagógica e, consequentemente, para a releitura do currículo da escola, não apenas por parte desta, mas por parte do coletivo, compreendendo que a aquisição da capacidade leitora favorece o que Freire (2005) aponta como emancipação humana, sendo liberto e político, uma vez que o sistema o é (MARX, 2006), favorecendo o ideal de sociedade emancipada por Kant (2009).

5 Disposições finais

Discutir Educação é sempre uma ação complexa, dada a magnitude do assunto e todas as implicações conjunturais envolvidas. Tamanha complexidade resulta em diferentes visões e percepções, oriundas das diferentes realidades e até formações. Não há quem se prive ao direito de sua opinião, baseado empiricamente e carregado de subjetividade em sua própria experiência de educação, ou não, sobre Educação.

O ato, então, de expressar opiniões é um processo avaliativo, não inundado por cientificismo, mas não deixa de avaliar. É, talvez, neste ato avaliativo, que se encontra a veracidade da avaliação, pois o olhar desprovido de técnicas e teorias elaboradas vislumbra a vivência do real.

Em se tratando da instituição estudada, a vivência e sentimento dos resultados negativos, que a colocou no rol das 150 piores escolas do Estado do Ceará, despertou em sua comunidade

escolar a ânsia de mudar o cenário da alfabetização dos estudantes no 2º ano do Ensino Fundamental. Para tal, se fez necessária toda uma reestruturação da organização didático-pedagógica e de gestão daquela escola.

Optou-se, então, por uma prática pedagógica que fosse desenvolvida no bojo da reflexão, ou seja, da práxis pedagógica. Os resultados alcançados, tirando a escola do vermelho muito crítico, levando ao verde desejável são aqui compreendidos como o resultado positivo da articulação da comunidade escolar e refletem o compromisso daqueles que fazem parte da escola com a proposta de alfabetizar o estudante até o 2º ano do Ensino Fundamental.

É considerável expor a concepção de que os dados e resultados até aqui obtidos não são estáticos e imutáveis, atingindo a dimensão do cuidado docente contínuo e, muito mais que uma examinação, a real e concreta avaliação é aquela que, como aponta a Teoria Dialética Materialista Histórica, ocorra na e pela práxis pedagógica, logo é cíclica, é transformável, é transformadora na dimensão de desenvolvimento do ser humano.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da Avaliação? *Educação e Sociedade.* Campinas, v.23, n.80, p. 253-274, setembro, 2002.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa:* guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4.ed. Porto Alegre: Artmede, 2008.

BEZERRA, Francisco Igor Magalhães Mapurunga. *O impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE:* o caso de duas escolas do Ceará. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avalia-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção da Educação Pública) – CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

BLASIS, Eloisa de. *Avaliações em larga escala:* contribuições para a melhoria da qualidade na educação. Cadernos cenpec. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/213/227>. Acesso em 23.ago.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. LDB Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: DF, 1996.

_____. *Lei Nº. 4024 de 20 de Dezembro de 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 23.ago.2015.

_____. *Lei Nº. 9131 de 24 de Novembro de 1995.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9131.pdf>. Acesso em 23.ago.2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Pesquisa nacional por mostra de domicílios* – síntese de indicadores 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/sintesepnad2007.pdf>. Acesso em 08.ago.2015

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais:* a experiência de Sobral – CE. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: avaliação política pública e educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun., 2015.

CARNEIRO, Diego; IRFF, Guilherme. *Política de incentivos a escola melhora a proficiência do Ensino Fundamental?* Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/2014/trabalhos/POLITICA_DE_INCENTIVOS_A_ESCOLA_MELHORA_A_PROFICIENCIA_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 15.ago.2015

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo em Perspectiva,* v.14, n. 1, 2000.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Boletim de resultados Avaliação da Alfabetização.* Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.1, jan./dez., 2008.

_____. *Resultados Spaece Alfa.* Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaece/5177-resultado-spaece-alfa->. Acesso em: 08.ago.2015

_____. Secretaria do Planejamento e Gestão. *Perfil do analfabetismo no Ceará* – análise a partir dos dados da PNAD (2001, 2006, 2012). Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_65_23_outubro_2013.pdf>. Acesso em 08.ago.2015.

_____. Casa Civil. Lei Nº 14371 de 19 de Junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar-alfabetização (IDE-ALFA), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Ceará, 19 de jun. 2009. Série 3, Ano I, n. 111, caderno 1/2.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n. 39, jan./abr. 2008.

FOUCAULT, M. ***L'Ordre du discours,*** *Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le décembre 1970.* Tradução de Edmundo Cordeiro e António Bento. Éditions Gallimard, Paris, 1971.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTO, Gaudencio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional.* 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica UNINOVE*, São Paulo, v.4, n.1, p.17-41, 2002.

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

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: _____ *A paz perpétua e outros opúsculos.* (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica* – do projeto à implantação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n.12, fev/abr. 2000.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.* Disponível em: <http://www. luckesi.com.br >. Acesso em 26.jul.2015.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque.; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: _____ *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas Definições de Avaliação. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* v.8, n. 1. mar/2013

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos.; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do ensino médio através dos resultados do SPAECE. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 116-134, 2012.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da; ESQUINSANI Rosimar Serena Siqueira. *O currículo escolar e as avaliações em larga escala:* representação na produção científica nacional. Disponível em: < http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20CURRICULO%20ESCOLAR%20E%20AS%20AVALIACOES%20EM%20LARGA%20ESCALA.pdf> Acesso em 22.jun.2014.

SOLIGO, Valdecir. *As avaliações em larga escala da educação básica e a necessidade da formação de professores*. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/As%20avaliacoes%20em%20larga%20escala%20da%20educacao%20basica%20e%20a%20necessidade.pdf> Acesso em 23.jun.2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maria Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. *Pró-posições*, v. 9, n.3, p.19-27, nov. 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à interven-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 19, n. 13, p. 769-792. out/dez 2011.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199, 2005.

EVALUACIÓN DE LA CONSISTENCIA DEL CURRICULO DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN UNA UNIVERSIDAD DE LIMA

MANRIQUE-VILLAVICENCIO, Lileya
Profesora principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, Magíster em Educación, mención currículo por la PUCP, Coordinadora Académica de la carrera de Educación Primaria y docente en la Escuela de Posgrado de la PUCP . E-mail: lmanriq@pucp.edu.pe

REVILLA-FIGUEROA, Diana
Profesora principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, Magíster en Educación, mención Planificación de la Educación por la PUCP, Directora de la Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la PUCP. E-mail: dmrevilla@pucp.pe

RESUMO

No Peru é a acreditação obrigatória dos carreiras de Educação e Saúde. Neste contexto, a avaliação curricular é um tema tão escolas devem estabelecer processos de avaliação sistemáticos currículo. A Faculdade de Educação de uma universidade privada em Lima, creditado sua carreira educação infantil (2010) e como parte do plano de melhoria, mudou seu currículo de formação para um modelo prático, pensativo e crítico com um perfil baseado na competência. Sabe-se que entre o currículo concebido e implementado uma distância que afeta a qualidade da formação profissional está estabelecido. Como parte do processo de implementação, a Faculdade decidiu avaliar a consistência interna do currículo projetado para garantir sua solidez e alinhamento currículo. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de avaliação que favoreceram o uso da análise dos seguintes documentos: o perfil de pós-graduação, o currículo e programas de curso da corrida. Os resultados mostram que a coerência interna, a lógica da competição desenho curricular sobrepõe-se com uma disciplina de desenho lógico que interfere em um maior alinhamento entre as competências de pós-graduação, de desempenho e de resultados de aprendizagem; por outro lado, a repetição horizontal

ISBN: 978-85-8126-090-7

e vertical de conteúdo que deve ser revisto para evitar folhagem curricular e reajustar alguns cursos que são pré-requisitos para os outros a contribuir para a flexibilidade curricular é apresentada. Essas mudanças vão garantir a consistência interna entre o perfil de pós-graduação e do currículo.

Palavras-chave: Avaliação curricular. A consistência interna. Acreditação de Qualidade e formação profissional.

ABSTRACT

In Peru is mandatory accreditation of courses of Education and Health. In this context, curriculum evaluation is a topic so Faculty must establish systematic curriculum evaluation processes. The Faculty of Education at a private university in Lima, credited his career Early Education (2010) and as part of the improvement plan, changed its training curriculum to a practical, thoughtful and critical model with a competency-based profile. It is known that between the curriculum designed and implemented a distance that affects the quality of professional training is established. As part of the implementation process, the Faculty decided to assess the internal consistency of the curriculum designed to ensure their soundness and curriculum alignment. This paper presents the results of evaluation research that favored the use of the analysis of the following documents: the graduate profile, the curriculum and course syllabi. The results show that as internal coherence, the logic of curriculum design competition overlaps with a logical design discipline that interferes in a better alignment between the graduate skills, performance and learning outcomes; on the other hand, horizontal and vertical repetition of content that should be reviewed to avoid curricular foliage and readjust some courses that are prerequisites for others to contribute to the curricular flexibility is presented. These changes will ensure the internal consistency between the graduate profile and the curriculum.

Key-words: Curriculum evaluation. Internal consistency. Quality Accreditation and professional training.

RESUMEN

En el Perú es obligatoria la acreditación de las carreras de Educación y de Salud. En ese marco, el currículo es un tópico de evaluación por lo que las facultades deben instaurar procesos de evaluación curricular sistemáticos. La Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, acreditó su carrera de Educación Inicial (2010) y como parte del plan de mejora, cambió su currículo de formación a un modelo práctico, reflexivo y crítico con un perfil basado en competencias. Se conoce que entre el currículo diseñado y el puesto en práctica se establece una distancia que repercute en la calidad de la formación del profesional. Como parte del proceso de implementación, la Facultad decidió evaluar la consistencia interna del currículo diseñado a fin de asegurar su solidez y alineamiento curricular. Esta comunicación presenta los resultados de la investigación evaluativa que privilegió el uso del análisis de los siguientes documentos: el perfil del egresado, el plan de estudios y los sílabos de cursos de la carrera. Los resultados revelan que en cuanto coherencia interna, la lógica del diseño curricular por competencia se traslapa con una lógica de diseño disciplinar que interfiere en un mejor alineamiento entre competencias del egresado, desempeños y resultados de aprendizaje; de otro lado, se presenta reiteración horizontal y vertical de contenidos que deben ser revisados para evitar la frondosidad curricular, así como reajustar algunos cursos que son requisitos de otros para contribuir a la flexibilidad curricular. Estos cambios permitirán asegurar la consistencia interna entre el perfil del egresado y el plan de estudios.

Palabras clave: Evaluación curricular. Consistencia interna. Acreditación y Calidad de la formación profesional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introducción

Siguiendo la tendencia de acreditación en los países de la Región, en el Perú las carreras de Educación están obligadas a obtener la acreditación nacional. Como señalan Castañeda, Mena y Castro (2012, p.73) "Uno de los desafíos centrales para las instituciones formadoras actualmente es acreditar la calidad de la formación ofrecida, para esto es clave lograr la coherencia del diseño curricular".

De otro lado, como parte de una cultura de evaluación para la mejora, las Facultades de Educación consideran evaluar la dinámica del currículo en su diseño, implementación y puesta en práctica. Esto exige contar con procedimientos e instrumentos válidos que puedan recoger información sobre la consistencia, coherencia, pertinencia entre otros criterios.

En este marco, esta comunicación presenta el caso de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, que a partir del año 2013 propuso un nuevo currículo de formación de las carreras de educación, con una orientación hacia la formación de un profesional de la educación reflexivo, crítico y transformador. Se construyó un perfil del egresado por competencias, alrededor del cual se articularon los otros elementos curriculares (desempeños, resultados de aprendizaje, contenidos, metodología, evaluación).

Como parte del proceso de implementación curricular, la Facultad decidió constatar la consistencia interna del currículo que permita determinar el nivel de alineamiento del perfil del egresado (competencias y desempeños) con los resultados de aprendizaje y los contenidos de los cursos del Plan de estudios; de esta manera, se investigó ¿cómo se manifiesta la consistencia interna del currículo en la carrera de Educación Inicial?. La investigación atendió los siguientes objetivos específicos:

a) Examinar la coherencia entre competencias, desempeños y resultados de aprendizaje.
b) Evaluar la coherencia entre desempeños, resultados de aprendizaje y contenidos de los cursos del plan de estudios.
c) Examinar la secuencia y reiteración de los contenidos de los cursos del plan de estudios.

Los resultados y conclusiones de esta investigación fueron discutidas en el pleno de profesores de la Facultad y dieron lugar a introducir ajustes requeridos en los sílabos a partir del semestre 2015-2. Además, queda como tarea la revisión del perfil de egreso y trabajar con los docentes sus concepciones sobre el enfoque y el desarrollo de las competencias del egresado, tanto a nivel del diseño como su puesta en práctica.

2 Evaluacion curricular de la consistencia entre el perfil de egreso y plan de estudio

Entre el currículo diseñado y el puesto en práctica se establece una distancia que repercute en la calidad de la formación del profesional. El enfoque de la formación de un currículo profesional se traduce en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevan adelante los docentes y en los resultados de la evaluación que evidencian el logro de competencias del estudiante.

Para establecer lo que ocurre en el funcionamiento del currículo, se puede evaluar a nivel de currículo diseñado los materiales curriculares (planes de estudio, sílabos de cursos, perfil de egreso) así como evaluar los discursos y las prácticas concretas de los docentes y los estudiantes; de otro lado, se evalúa los resultados obtenidos por los estudiantes. En este sentido, la evaluación de los materiales curriculares asegura el alineamiento o

ISBN: 978-85-8126-090-7

consistencia de sus elementos, como base para la orientación a los docentes en el diseño del sílabo del curso y de sus prácticas.

La construcción de perfiles de egreso por competencias sigue diferentes procedimientos técnicos para su formulación. Por lo general, se opta por determinar competencias y desagregar estas en desempeños, que son un nivel de concreción frente a la competencia. Estos desempeños son los que deben ser trabajados por los cursos de un plan de estudios. Para efecto de la evaluación del aprendizaje, estos desempeños son traducidos en resultados de aprendizaje que finalmente es lo que se espera muestra el estudiante como conseguido a través de las actividades de aprendizaje y unos contenidos específicos. (JABIF, 2010; HAWES y CORVALÁN, 2005). Por lo que es importante lograr un alineamiento o articulación entre competencias, desempeños, resultados y los contenidos de los cursos.

El plan de estudios de la carrera es el documento formal que "define, estructura, organiza y orienta el conjunto de contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) y acciones que deben desarrollar profesores y estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje para cumplir los objetivos de una determinada profesión. (NOLLA, 1998, p.4). Así, el plan de estudios tiene un carácter prescriptivo, sin embargo su puesta en práctica "puede variar de acuerdo con el modo en que los actores se involucran en su realización en situaciones concretas, y según cómo vivan sus posibilidades de reinterpretar lo escrito en la institución" (ABDALA, 2004, p.1). Por eso, el plan de estudios está sujeto a revisiones y ajustes.

Esto se logra a través del proceso de evaluación curricular que busca describir el significado, el valor e impacto del currículo como base para la toma de decisiones curriculares que conduzcan al mejoramiento del currículo (BROVELLI, 2001; MATEO,

2000). Uno de los criterios de evaluación es la consistencia interna que se basa en la relación de solidez que se establece entre los elementos que conforman una estructura curricular a fin de identificar ausencias, repeticiones, semejanzas y complementariedad que afecten dicha solidez (INCIARTE y CANQUIZ, 2001). Esta consistencia se traduce en asegurar la coherencia interna y evitar la frondosidad curricular, a partir de examinar la secuenciación y reiteración de los contenidos. (GONZÁLEZ, 2014)

2.1 La coherencia interna como criterio de evaluación entre el perfil del egresado y el plan de estudios

La coherencia interna es definida como la relación de correspondencia o articulación entre los elementos curriculares. En la investigación se determina la relación de correspondencia entre los desempeños y la competencia a fin de asegurar que los desempeños formulados como tal, provean la base suficiente para que la competencia se movilice como actuación (flexible y estratégica) frente a una situación problema. El desempeño se va construyendo y se perfecciona en base al conocimiento, la ejercitación y en la interacción con la realidad, alcanzando diversos niveles de experiencia determinados en el perfil.

Asimismo, los resultados de aprendizaje como aspectos observables en acción, expresan lo que será capaz de hacer el estudiante como desempeño. Por lo que, es necesario asegurar su coherencia con los desempeños y la competencia.

2.2 Secuencia y reiteración de contenidos en el plan de estudios

Los contenidos incluyen elementos de naturaleza diversa (conceptuales, procedimental y actitudinales) y enfatizan en los

ISBN: 978-85-8126-090-7

procesos cognitivos que se activan para que el estudiante elabore representaciones significativas de los contenidos que aprende. Por su parte, la sumilla de los cursos tiene la función de establecer la finalidad, la orientación y los contenidos básicos que deben ser enseñados en orden a lograr las competencias.

El criterio de reiteración aplicado a los contenidos se entiende como repetición de los contenidos en distintos cursos contribuyendo a la frondosidad curricular. En relación a este criterio conviene precisar que la reiteración será negativa cuando ocasiona sobrecarga, yuxtaposición/superposición; pero será positiva, si esta reiteración es necesaria para causar complementariedad (visiones distintas, concurrente, ampliatoria) o se distingue en la profundidad (superficial y profundo).

La secuenciación como criterio de evaluación exige determinar la relación entre los cursos del plan de estudios, que se visualizan en la malla curricular. En esta se verifica la relación horizontal y vertical, detectándose un encadenamiento de los cursos en orden a asegurar requisitos y una secuencia lógica. La relación vertical se establece con los cursos del mismo ciclo y la relación horizontal entre cursos que se encuentran ubicados en una misma área de formación a lo largo de los ciclos académicos.

3 Procedimiento metodológico

La investigación evaluativa constituye un modo de investigación (LATORRE, DEL RINCON Y ARNAL, 1996; MARTINEZ, 2004) entendida como el proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información para la toma de decisiones sobre un programa educativo. A decir de Martínez (2004), la validez del conocimiento evaluativo se demuestra a través de su capacidad para asignar valoraciones y la credibilidad en cuanto mejora lo evaluado.

En cuanto al modelo de evaluación asumimos el CIPP (contexto, input, proceso y producto) propuesto por Sttuflebeam, ubicándonos en la fase de proceso, por cuanto el currículo se está aplicando, se lleva a cabo la evaluación para identificar y corregir los desajustes en el diseño y puesta en práctica. Tiene una finalidad formativa.

La investigación se propuso evaluar la consistencia interna del perfil del egresado y el plan de estudios de la carrera de Educación Inicial que ofrece la Facultad de Educación de una Universidad privada de Perú. Se siguió las siguientes fases: se elaboró el marco de referencia que sirvió de base para los supuestos teóricos de partida; se procedió a la planificación, luego la construcción de matrices de recojo de información sobre las categorías e indicadores a evaluar. Se validaron las matrices a través de juicio de expertos. Posteriormente, al recojo de información se procedió al análisis de la información a partir de matrices integradoras de la coherencia y de la graficación de los vínculos de secuenciación y reiteración de los contenidos (CASTAÑEDA, MENA y CASTRO, 2012). Las categorías de análisis e indicadores se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1 – Dimensiones, categorías de análisis e indicadores

Dimensión	Categoría	Indicadores
Perfil del egresado y sílabo	Coherencia interna	Entre competencias, desempeños y resultados de los cursos que pertenecen a un área de formación: • Los resultados de aprendizaje expresan lo que será capaz de hacer el estudiante como desempeño. • Los desempeños proveen la base suficiente para que la competencia se movilice como actuación (flexible y estratégica frente a una situación problema)

ISBN: 978-85-8126-090-7

Perfil del egresado, contenidos del plan de estudios y sílabo	Coherencia interna	• Los contenidos del curso atiende los desempeños • Los contenidos del curso favorecen el logro de los resultados de aprendizaje
	Secuenciación de contenidos	• Relación entre un curso y otro del plan de estudios
	Reiteración de contenidos	• Contenidos repetidos en los cursos del plan de estudios en función del área de formación • Contenidos repetidos en los cursos del plan de estudios agrupados según competencia. • Contenidos repetidos en los cursos del plan de estudios dentro de un ciclo académico.

Fuente: Elaboración propia

Como técnica para el recojo de información, se utilizó el análisis documental aproximándonos a tres documentos: el perfil del egresado de la carrera de educación inicial (D1), el plan de estudios de la carrera (D2) y los sílabos de cursos (D3-1, ..., D3-51).

(D1) Perfil del egresado: El perfil refiere a distintos saberes que se integran con el fin de movilizar los conocimientos, procedimientos y actitudes de los sujetos en formación en orden a su aplicación en contextos diversos de su campo profesional. El perfil del egresado de Educación Inicial comprende trece competencias y gira en torno a cuatro áreas de formación: Desarrollo personal y profesional; Investigación y Práctica educativa; Gestión de organizaciones educativas y Liderazgo; y Procesos de enseñanza y aprendizaje.

(D2) El plan de estudios de la carrera de educación inicial constituye el documento organizador de los contenidos que se ofrecen en la formación profesional. Describe las áreas de formación, los contenidos (cincuenta y cuatro cursos), la distribución temporal (diez ciclos, diez semestres), los créditos académicos y las sumillas. Se concreta en la malla curricular y, a nivel didáctico, en el sílabo de los cursos.

(D3) Sílabo del curso es el documento normativo y orientador del proceso de enseñanza aprendizaje que presenta datos generales, sumilla, fundamentación, perfil del egresado (competencias y desempeños) y resultados de aprendizaje, contenidos, metodología, evaluación, fuentes y cronograma. Se analizaron 51 sílabos que correspondieron a los semestres 2014-1 y 2014-2, no se incluyeron los sílabos de los tres cursos de libre disponibilidad porque los estudiantes escogen estos cursos en otras facultades.

Tabla 2 – Sílabos de los cursos analizados

Áreas de formación	Cursos	Sílabos analizados
Desarrollo personal y profesional	14	14
Cursos de libre disponibilidad	03	--
Gestión de organizaciones educativas	02	02
Investigación y práctica educativa	10	10
Procesos de enseñanza y aprendizaje	25	25
	54	**51**

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la coherencia entre el perfil del egresado (competencia y desempeños) con los resultados de aprendizaje (sílabo del curso) se construyó una matriz de análisis cualitativo para cada competencia, que incluye la valoración global que da cuenta del grado de suficiencia del vínculo, usando la escala: suficiente, básico, insuficiente, nulo.

En la coherencia interna entre competencia y desempeño, se considera Suficiente cuando los desempeños en su conjunto proveen la base suficiente para que la competencia se movilice como actuación; Básico: Algunos desempeños proveen las bases para el logro de la competencia, otros no; Insuficiente: Los desempeños proveen en forma mínima bases para el logro de la competencia; Nulo: Los desempeños no logran proveer bases para el logro de la competencia.

ISBN: 978-85-8126-090-7

En cuanto al vínculo de coherencia interna entre resultado y desempeño, se valora como Suficiente: El resultado satisface en forma explícita y observable lo que será capaz de hacer el estudiante como desempeño; Básico: El resultado expresa parcialmente lo que será capaz de hacer el estudiante como desempeño; Insuficiente: El resultado no expresa de forma satisfactoria lo que será capaz de hacer el estudiante como desempeño; Nulo: El resultado no se relaciona con el desempeño.

Tabla 3- Matriz de análisis de la coherencia interna del perfil del egresado

Competencia 1 (Perfil del egresado)	Desempeños (Perfil del egresado)	Resultados de aprendizaje (sílabo del curso)
	Desempeño 1	
	Desempeño 2	
	Desempeño 3	
	Desempeño n	
Observaciones:		Recomendación:
VALORACIÓN GLOBAL: Suficiente – Básico – Insuficiente – Nulo		VALORACIÓN GLOBAL: Suficiente – Básico – Insuficiente – Nulo

Fuente: Elaboración propia.

Para determinar la coherencia interna de los contenidos del curso con los desempeños (Perfil del egresado) y los resultados de aprendizaje se utilizó una escala de verificación.

Tabla 4 – Matriz de análisis de la coherencia interna del perfil del egresado

y contenidos de la formación

CURSO:				
Contenidos (sílabo)	ATIENDE DESEMPEÑO (Perfil de egreso)		ATIENDE RESULTADO (sílabo)	
	2.4	3.2	Número: 01	Número: 02

Tipo	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Conceptuales								
Procedimentales								
Actitudinales								
OBSERVACIONES								

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizó una adaptación de la representación de visualizaciones de conexiones (LECLERQ y CABRERA, 2015) representados en gráficos para el análisis de la secuenciación y reiteración en los contenidos de los cursos.

4 Resultados y discusiones

En términos generales, a la coherencia interna entre el perfil por competencias y los desempeños, se puede afirmar que los desempeños se vinculan a las competencias de forma suficiente, es decir, tal como están formulados permiten que de forma integrada se favorezca la actuación de la competencia; aunque se detectó la presencia de nuevos desempeños generados por los docentes, a criterio personal, vinculados con el contenido de su curso y no con la competencia. También se encontró que la formulación de ciertos desempeños pueden ser mejor redactados para que expresen con mayor precisión las conductas que integran la competencia.

En cuanto al vínculo entre desempeño y resultados de aprendizaje, se evidencia un nivel básico de coherencia para gran parte de competencias, es decir, se expresa en forma parcial lo que serán capaces de demostrar los estudiantes Solo pocos cursos consideran resultados que cumplen con el nivel de suficiencia. Se requiere orientar mejor el diseño de resultados de aprendizaje para no perder de vista el desempeño a lograrse.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Se observa que a pesar de entregar al docente orientaciones sobre las competencias y desempeños que debe formar en los estudiantes, algunos cursos no consideraron los desempeños indicados en el diseño curricular.

La relación de coherencia interna entre los contenidos de los cursos planificados por el docente en el sílabo y los desempeños de la competencia, refiere a si estos contribuyen a brindar los insumos necesarios para que los estudiantes demuestren los desempeños esperados. Se revisa en los sílabos la estructura de los contenidos que el docente propone para lograr el desempeño. Como los docentes organizaron principalmente los contenidos de carácter conceptual, el análisis resultó parcial. Solo seis de los 51 cursos presentaban los contenidos en diversos tipos en los cuales se estableció que existía coherencia. La misma situación se observó al establecer la relación entre los contenidos y los resultados de aprendizaje.

Ante esta dificultad se tuvo que analizar la metodología y actividades propuestas en el sílabo para observar si de algún modo el curso orientaba en el alumno el logro de los desempeños esperados.

Se observa que los contenidos planificados obedecen en primer lugar a la descripción de la sumilla en la cual se precisa la finalidad del curso y las líneas temáticas a tratar, pero no se ha cruzado con los desempeños sino se ha seguido una lógica disciplinar. El tener cursos planificados de ese modo no garantiza la formación de los estudiantes desde el enfoque asumido en la carrera.

A través de la categoría de análisis sobre secuenciación de los cursos, se valora la ubicación de los cursos en la malla curricular y la relación entre ellos en función a establecer los requisitos que sean necesarios, para que las competencias del perfil del

egresado se desarrollen. Se examinó la vinculación según: área de formación, competencia(s) y los ciclos de estudio. La complejidad de los requisitos puede ocasionar retraso en el avance curricular.

En el Plan de estudios analizado se identificaron once **cadenas de cursos** vinculados de la siguiente manera al realizar el análisis por ciclo:

Cadena secuencial de un ciclo a otro: Se encontró dos secuencias de esta forma con los cursos: Introducción a la Filosofía (2do ciclo) y Filosofía de la educación (3er ciclo).

La otra cadena corresponde a los cursos de Investigación y Práctica que van del 5to al décimo ciclo.

Cadena de cursos que no son secuenciales ciclo a ciclo: Es la característica de los cursos Educación, sociedad y cultura (3er ciclo) que es requisito de Educación y medios de comunicación (6to ciclo); también es requisito de Antropología de la educación (8vo) y de Familia, educación y comunidad (8vo)

Cadena mixta: que combina cursos secuenciales y no secuenciales en los ciclos. Como Desarrollo Humano (2do), Procesos cognitivos (3ro) y Desarrollo de la comunicación integral (5to)

Las cadenas de cursos son de distinta longitud, oscila entre dos a seis cursos. Predomina la cadena de 02 cursos que son prerrequisitos entre sí. La cadena más amplia es de seis cursos con los que corresponden a Investigación y práctica.

En el agrupamiento de cursos según requisitos se identificaron cursos nucleares del cual se desprenden distintas secuencias. Estos son: Educación, sociedad y cultura y Desarrollo Humano. Estos cursos se constituyen en cursos clave que el estudiante no debe desaprobar para evitar retrasos importantes en sus estudios.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Otro aspecto a mencionar es la existencia de cadenas entre cursos que corresponden a competencias diferentes. Esto requiere una revisión en términos de si en el momento de establecer los requisitos, predominó la lógica disciplinar, la afinidad del contenido y no la lógica competencial. Sobre las áreas de formación, no fue relevante los cursos de las cadenas corresponden en su gran mayoría a la misma área de formación.

Cabe señalar que al establecer los prerrequisitos se debe tener presente la flexibilidad en el desarrollo del plan de estudios, y que los cursos son anuales. Por tanto, habría que revisar la coherencia en la perspectiva de la formación así como el nivel de complejidad en la malla curricular.

Así, se aprecia que en la secuencia de los cursos en el plan de estudios de la carrera de educación inicial se traduce en la existencia de requisitos que afectan la flexibilidad y el avance curricular. De otro lado, subyace en la determinación de los requisitos la lógica del contenido disciplinar y no la lógica de complejidad en la adquisición de la competencia.

En relación a la reiteración de contenidos se establecieron diversos cruces: contenidos de cursos que se reiteran en las mismas áreas de formación; contenidos que se reiteran agrupados por las competencias y reiteración en el mismo ciclo de estudios. Esta triangulación nos permitió identificar cursos y contenidos específicos que son trabajados en diferentes cursos del plan de estudios, así como constatar otros contenidos que no son suficientemente trabajados. La limitación en esta exploración es que se requiere la participación de los especialistas para poder definir el tipo de reiteración: complementaria o de superposición.

Reiteración de cursos según áreas de formación

De las cuatro áreas de formación del plan de estudios, en tres de ellas se han identificado cursos que presentan conteni-

dos que se reiteran con otros. En general, los cursos que deben ser revisados son: Arte, comunicación y expresión; Educación, sociedad y cultura, Evaluación de los aprendizajes; Desarrollo Humano; Educación Inclusiva; y los cursos de la línea de Investigación y Práctica del 2 al 9.

Contenidos que se reiteran en los cursos que contribuyen a una competencia: Reiteración horizontal

En función a las competencias, como se mencionó la carrera de educación Inicial cuenta con 13 competencias profesionales, con una cantidad variable de cursos que dan soporte a la competencia. Cabe señalar que un curso puede corresponder a dos o tres competencias. En nueve de las trece competencias se ha encontrado reiteración de contenidos, generalmente se da entre dos cursos (15 veces) pero también entre tres cursos (9 veces) cuatro (tres veces) y seis cursos (una vez). A modo de ejemplo:

Competencia 5

Los cursos de investigación y práctica 2, 3 y 6 tratan sobre **Instrumentos: entrevista, encuesta y análisis documental.**

La **técnica de la observación** es uno de los contenidos trabajados por seis de los cursos de Investigación y Práctica Educativa 2, 3, 4, 5 y 6 y 7 con distinto nivel de desarrollo y aplicación. De otro lado, sobre **el Portafolio** es un contenido trabajado por Investigación y Práctica educativa 6, 7 y el curso de Tesis 1 y desempeño profesional

Sobre el **proceso de investigación- acción** los cursos de Investigación y Práctica 7, 8 y Tesis 1 y desempeño profesional casi tienen una total coincidencia en este contenido. Por último, los cursos de Investigación y Práctica 2, 3, 7 y 8 tratan sobre **la problematización.**

ISBN: 978-85-8126-090-7

Reiteración de contenidos en un mismo ciclo de estudios: Reiteración vertical

A partir de este análisis se pudo identificar los ciclos en los cuales los estudiantes perciben que se reiteran contenidos, esto al margen de la relación entre ellos. Es así que destaca el ciclo sexto, en el cual las estudiantes llevan 06 cursos y tres de ellos enfatizan en los contenidos sobre educación inclusiva, exclusión social, la práctica pedagógica hospitalaria. Los cursos son Educación inclusiva, Investigación y práctica 6 y Programa y servicios educativos dirigidos a niños menores de 6 años.

Otro ciclo, es el octavo, encontrándose que los contenidos sobre conceptos, tipos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes son tratados por los cursos de evaluación del aprendizaje, programación curricular, Familia, educación y comunidad.

Después se tienen en los ciclos primero, segundo, tercero y cuarto en los cursos encontramos que se encuentra reiteración de algún contenido entre dos cursos de mismo ciclo. Por ejemplo:

Primer ciclo: introducción a la filosofía- educación para el desarrollo sostenible. Contenido: educación y finalidad de la educación

El quinto, sétimo, noveno y décimo no presentan contenidos que se reiteran en el mismo ciclo.

Se puede afirmar que existen reiteraciones en algunos contenidos de diversos cursos que pertenecen a un mismo ciclo y área de formación. De igual forma, se identificaron contenidos que son repetitivos según cada competencia. Estas reiteraciones deberían convertirse en secuencialidades en profundidad y amplitud en el caso que se trate de cursos que constituyen cadenas, es decir, en los que unos son requisitos de otros. Asimismo las reiteraciones deberían convertirse en temas relacionados estrechamente en aquellos cursos que pertenecen a una misma com-

petencia. En todo caso, es necesario un análisis más preciso que convoque a los docentes de los cursos, para que puedan examinar el tratamiento de esos contenidos. En una lógica de perfil por competencias, se debería asegurar que las reiteraciones de contenidos cumplan una función en el desarrollo de la competencia. Los estudiantes encontrarían complementariedad en lugar de duplicidad en sus cursos.

5 Consideraciones finales

En la carrera de Educación Inicial existe una consistencia interna básica. El análisis de la consistencia interna del perfil y plan de estudios muestra que se superponen lógicas curriculares en el diseño curricular y del curso a cargo del docente: el enfoque por competencias y el enfoque academicista. Esto puede generarse por tres situaciones, la manera como están redactadas las sumillas de los cursos, no ayudaría al docente a reconocer la exigencia de los desempeños y por ende el resultado de aprendizaje que se debe considerar; y por otro lado, el poco manejo de los docentes del enfoque de la formación. Esto sugiere que los responsables de la carrera revisen la construcción de las sumillas, y sobre ello revisar los requisitos, niveles de reiteración en los cursos en orden a que el estudiante logre las competencias del perfil de egreso. Otra situación puede deberse a la poca claridad de los desempeños que si bien desagregan la competencia, algunos han sido considerados en varios cursos sin distinguir su propia naturaleza. Además de que algunos docentes, por su lógica disciplinar, redactaron otros desempeños.

Como lo manifiestan Möller y Gómez (2014) los docentes universitarios deben enmarcar su curso no como un elemento aislado sino como parte de una red formativa y progresiva para

ISBN: 978-85-8126-090-7

alcanzar desempeños y competencias. Por ello desde el diseño del sílabo del curso y las prácticas se ajusten a la lógica de un perfil por competencias. Es necesario que la Facultad de Educación retome este aspecto y lo trabaje con el colectivo de docentes de la carrera derivando en una mejora de las sumillas de cursos, mejor precisión en la redacción de los desempeños y resultados de aprendizaje así como el orientar la diferenciación en los diversos tipos de contenidos.

En relación a la secuencia y reiteración se observa que existe en varios cursos y ciclos académicos reiteración horizontal y vertical de ciertos contenidos en los cursos del plan de estudios. Esto evidencia la necesidad de un trabajo de especialistas para determinar una reiteración positiva, es decir, de complementariedad o profundidad en los contenidos que se desarrollan. Además, este equipo de docente requiere revisar las cadenas de cursos para orientarlas no a la lógica disciplinar sino a la de competencias.

La carrera de educación inicial debe atender de inmediato las sugerencias que se plantean para mejorar la consistencia interna del currículo desde el diseño y en la práctica.

Referencias

ABDALA, C. Currículo y enseñanza universitaria. Posibilidades y límites de las reformas de planes de estudio. 2004. Disponible en: http://rapes.unsi.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/44.htm. Acceso: 18 feb. 2015

BROVELLI, M. Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. v. 2, n.4, p. 101 – 122, 2001. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406. Acceso: 23 feb. 2015

CASTAÑEDA, M.T.; MENA, C.; CASTRO, F. Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, v. 6, n. 10, p. 71-85, en./jn. 2012.

GONZALEZ, J. A. Consistencia curricular de los programas formativos de la formación docente inicial de la Educación Media del Paraguay. *Arandu. UTIC Revista científica Internacional.* Universidad Tecnológica Intercontinental. v. I, n. 1, 2014

HAWES, G.; CORVALÁN, O. *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Talca: 2005.

INCIARTE, A., CANQUIZ, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de investigaciones educativas*, 15(1 y 2), p. 79-90. Disponible en: http://biblo.una.edu.ve/una/anali/texto/iie2002v15n1-2p79-90.pdf Acceso: 11 feb. 2015

JABIF, L. Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias* (REDEC). v. 6, n.2, p. 4- 22 Disponible en: http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/85/81 Acceso: 9 mz. 2015

LA TORRE, A., DEL RINCON, D. Y ARNAL, J. Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92, 1996

LECLERCQ, D., CABRERA, A. *Ideas e Innovaciones: Dispositivos de evaluación de los aprendizaje en la educación.* Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2014.

MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-HORSORI. Barcelona, 2000.

MARTÍNEZ, F. (2004). *La investigación evaluativa*. En Bisquerra R. (coord.) Metodología de la investigación educativa. Capítulo 14, p.425-446, Editorial La Muralla. Madrid, 2004.

MOLLER, I., GÓMEZ, H. *Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de Educación Básica en Chile*. Calidad en la Educación, n.41, dic. 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

P.17-49. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652014000200002&script=sci_arttext. Acceso: 11 mz. 2015.

NOLLA, N. Modelo de evaluación de un plan de estudios para las especialidades médicas y estomatológicas. *Revista Cubana Educación Médica Su*perior, v.12, n.2 Ciudad de La Habana jul./dic. 1998. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411998000200005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0864-2141 Acceso: 11 mz. 2015.

FUNCIONAMENTO DIFERENCIAL DO ITEM COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho
Doutora em Educação (PUC – Rio, 2005). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. PPG em Educação (PROPED) e PPG em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Professora adjunta. E-mail: isabelortigao@terra.com.br

RESUMO

Esse trabalho apresenta os resultados de uma investigação que buscou compreender diferenças nas ênfases curriculares em matemática das redes municipais do estado do Rio de Janeiro. O estudo analisou os dados da Prova Brasil, nas edições de 2007 e 2011. Especificamente, analisaram-se as respostas dos estudantes do quinto e do nono anos do ensino fundamental ao teste de matemática, utilizando-se como metodologia a análise do funcionamento diferencial do item (DIF), que busca detectar itens cuja probabilidade de acertos difere entre grupos distintos, mas de mesma habilidade cognitiva. No total, foram analisados 356 itens de matemática, sendo 178 aplicados na edição de 2007 e 178, em 2011. Os resultados evidenciaram que os itens não apresentaram DIF entre os grupos considerados. Argumenta-se que tais resultados podem estar associados tanto à melhoria nos processos teórico-metodológicos da avaliação em larga escala, como por uma certa "homogeneização" no currículo de Matemática das escolas das redes municipais do estado do Rio de Janeiro, que, sistematicamente, vem evidenciando pouco avanço no desenvolvimento de habilidades matemáticas básicas.

Palavras-chave: Currículo de matemática. Prova Brasil. DIF.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que busca comprender el currículo de matemáticas de las redes municipales en el estado de Río de Janeiro, a partir de la evaluación nacional brasileña *Prova Brasil*. Es, por lo tanto, un estudio de investigación cuantitativa que analiza los datos de los estudiantes del quinto e nono grados de la escuela primaria que hizo el examen de matemáticas. Fue utilizado en la investigación un análisis de funcionamiento diferencial del ítem (DIF), que busca detectar objetos cuya probabilidad de accesos difiere entre los diferentes grupos. En total, 356 ítems fueron analizados. Los resultados mostraron que los ítems no mostraron DIF entre los grupos considerados. Se argumenta que estos resultados pueden estar asociados con una mejoría en ambos procesos teóricos y metodológicos de la evaluación a gran escala, como cierta "homogeneización" en el currículo de matemáticas de las escuelas de las redes municipales en el estado de Río de Janeiro, que ha venido mostrando consistentemente poco progreso en desarrollo de habilidades matemáticas básicas.

Palabras Clave: Currículo de matemáticas. Prueba Brasil. DIF.

1 Introdução

Este texto apresenta os resultados de uma investigação conduzida com o objetivo de analisar o comportamento diferencial dos itens de matemática aplicados pela Prova Brasil, em 2007 e 2011[1], nas diferentes redes municipais do estado do Rio de Janeiro. A Prova Brasil é um programa de avaliação nacional do ensino público brasileiro. Foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento àquela que já vinha sendo realizada[2]. Esse programa de avaliação em larga escala tem por objetivo produzir, sistematicamente, informações sobre o desempenho médio dos estudantes das escolas públicas e colocá-las à disposição da sociedade em geral, oferecendo dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também, para cada município e escola participante. A coleta de informações baseia-se em teste de Matemática e Língua Portuguesa e em questionários, aplicados aos estudantes, seus professores e aos diretores de suas escolas

Os itens que compõem os testes são construídos a partir das Matrizes de Referência para a Avaliação e cada item está associado a uma competência específica. Tipicamente, nesse tipo de avaliação, os itens são pré-testados e selecionam-se aqueles que oferecem mais informação sobre o desempenho do aluno.

Os itens são elaborados levando-se em consideração os pressupostos da Teoria da Resposta ao Item – TRI, um conjunto

[1] Devido a problemas técnicos com a base de dados da avaliação aplicada em 2009, não foi possível considerar esta base no estudo.

[2] Desde meados dos anos 1990 o Brasil vem conduzindo, de forma sistemática, a avaliação de suas escolas a partir de uma amostra estratificada e representativa de toda a população de escolas. A partir de 1995, cria-se um novo sistema de avaliação, censitário, para complementar o já existente. Este novo sistema passa a chamar-se Prova Brasil, avaliando as escolas públicas que atendem o Ensino Fundamental, em todas as regiões geográficas brasileiras.

ISBN: 978-85-8126-090-7

de modelos estatísticos que tornam visíveis os traços latentes de um indivíduo. No contexto da avaliação educacional, os traços latentes são as competências cognitivas dos estudantes, ou seja, suas proficiências na área de conhecimento avaliada. O uso da TRI possibilita a comparação entre diferentes grupos de interesse, desde que os modelos dos itens sejam conhecidos e estejam na mesma escala ou que haja itens comuns aos testes aplicados a esses grupos.

Na sequência, discutimos brevemente a fundamentação da pesquisa e descrevemos a abordagem metodológica priorizada no estudo. Na continuidade, discutimos os resultados alcançados e, por fim, apresentamos as considerações finais.

2 Avaliação externa e ensino de matemática: evidências das pesquisas

A década de 1960 foi marcante no cenário educacional, em especial, pelas publicações que, recorrentemente, apresentavam evidências sobre a associação entre condições escolares e características socioeconômicas e culturais dos estudantes. Dentre essas, destaca-se o estudo realizado por Jean Anyon, na década de 1970 (ANYON, 1980). Nele, a autora analisou o trabalho pedagógico, por meio de observações de aula de Matemática (ocorridas num período de um ano em turmas de quinta série) e de entrevistas a alunos e professores em cinco escolas americanas – escolhidas com base no perfil socioeconômico dos estudantes matriculados. Anyon concluiu que os currículos, as práticas e as habilidades desenvolvidas estavam associados aos diferentes perfis socioeconômicos observados. Os estudantes com baixo perfil socioeconômico tinham acesso a menos conteúdos matemáticos, quando comparados àqueles com perfis mais elevados.

As práticas pedagógicas também se diferenciavam significativamente: estudantes mais pobres eram expostos a atividades que envolviam repetição e treino, enquanto os outros, os mais favorecidos socialmente, eram conduzidos a se envolverem com resolução de problemas matemáticos, com a reflexão e a discussão dos resultados e processos utilizados. Para a autora, ficou evidente a reprodução e a manutenção, pela escola, das desigualdades existentes na sociedade.

No Brasil, principalmente a partir da disponibilização dos dados das avaliações nacionais da educação básica, tem sido possível investigar a relação entre características escolares, fatores socioeconômicos e culturais e os resultados acadêmicos dos estudantes. Franco, Sztajn e Ortigão (2007), com base nos dados do SAEB 2001, mostraram, por meio de análise multinível, que quando professores enfatizam resolução de problemas em suas aulas de Matemática, os estudantes tendem a apresentar desempenhos melhores nesta disciplina, o que resulta em uma apropriação melhor do conhecimento matemático pelos estudantes. No entanto, segundo os autores, esse conhecimento não é apropriado por todos da mesma forma – aqueles que apresentam perfil socioeconômico acima da média da escola beneficiam-se mais porque obtêm melhores resultados, comparativamente aos seus colegas com nível socioeconômico mais baixo.

Ortigão, Franco e Carvalho (2007) também apresentam evidências de desigualdades na distribuição de conteúdos matemáticos ensinados a estudantes de escolas públicas e particulares. O estudo envolveu conhecer os conteúdos selecionados para o ensino e em que medida esta seleção era impactada por características sociais e econômicas médias dos estudantes das escolas. Por meio da aplicação de um modelo de regressão logística, os autores concluem que, em escolas cujos estudantes apresentam

ISBN: 978-85-8126-090-7

baixo poder aquisitivo, a probabilidade de a seleção de conteúdos de temas da Estatística – uma das subáreas do currículo escolar – é menor do que em escolas que atendem a estudantes cujas famílias apresentam melhores condições socioeconômicas.

Mais recentemente, tem sido possível encontrar investigações que buscam compreender a distribuição dos estudantes ao longo da escala de proficiência da avaliação nacional Prova Brasil. É o caso do estudo exploratório desenvolvido por Oliveira (2015), que analisou o percentual de acerto em itens de matemática aplicados na Prova Brasil 2011. No estudo, evidenciou-se um baixo percentual de acertos (abaixo de 40%) em itens vinculados a descritores que avaliam habilidades em resolver problemas envolvendo noções de geometria, medidas e grandezas. E mais, em uma análise longitudinal, envolvendo dados da Prova Brasil 2007 a 2011, a autora evidenciou pouco avanço nas habilidades de matemática de estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental na escala de proficiência em matemática.

Resultados análogos foram observados no estudo desenvolvido por Câmara, Ortigão e Aguiar (2014), envolvendo os dados da avaliação do estado de Pernambuco – SAEPE. Nele, os autores analisaram os itens de matemática utilizados na avaliação externa do estado de Pernambuco e aplicados aos estudantes do quinto ano do ensino fundamental, com o intuito de identificar, por meio do percentual de acertos nos itens, avanços nas aprendizagens dos estudantes. O estudo concluiu o pouco avanço na aprendizagem de matemática neste segmento escolar, no estado em questão.

O breve panorama acima foi o mote para a proposição da investigação, referenciada neste texto, que objetivou compreender os resultados em matemática da Prova Brasil, por meio da aplicação de um modelo estatístico denominado Análise Dife-

rencial do Item (DIF). A ideia foi a de verificar se haveria itens da prova de Matemática mais fáceis para um grupo de alunos em detrimento a outro, por alguma razão que extrapola a dificuldade do item. Os dois grupos escolhidos para a verificação do DIF foram: (a) estudantes de escolas públicas (municipais), urbanas, situadas na capital e (b) estudantes de escolas públicas (municipais), urbanas, situadas nas outras regiões do estado do Rio de Janeiro. Na próxima seção, esta abordagem é apresentada.

2 Procedimentos metodológicos

Estudos envolvendo DIF vêm ganhando força no campo da Avaliação da Educação, em especial por se constituir uma boa estratégia para a compreensão do currículo escolar. Essa abordagem metodológica possibilita identificar itens que violam um dos principais pressupostos da TRI, segundo o qual a probabilidade de acertar um item é função da proficiência do aluno (ANDRIOLA, 2006; AGUIAR; ORTIGÃO, 2012; ORTIGÃO, 2014; SOARES *et al*, 2005; SOARES, 2005;). Ou seja, alunos de grupos distintos com igual proficiência têm a mesma probabilidade de acertar um item. Caso isso não ocorra, podemos afirmar que algum fator que extrapola a habilidade cognitiva do aluno está tornando um item mais fácil para um dos grupos.

Historicamente, a preocupação com o DIF está associada ao desejo de que se construíssem questões de teste que não fossem afetadas por características étnico-culturais dos grupos submetidos aos testes de avaliação educacional – ligada, portanto, às campanhas em prol da melhoria dos direitos civis dos cidadãos comuns, nos anos de 1960, nos Estados Unidos da América. Esses anos foram marcados por uma enorme preocupação com a igualdade de oportunidades, pelas críticas aos sistemas educa-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cionais discriminadores, pelo desenvolvimento de um conceito popular e legal de ações afirmativas e pela consciência racial/étnica. Diferenças educacionais, resultantes de sistemas educacionais com muita iniquidade, passaram a ser vistas como vestígios de uma velha ordem segregadora. Assim, escores de testes, refletindo essas diferenças, foram considerados, da mesma forma, discriminadores, e passou-se a usar o termo viés, ao referenciá-los. Os estudos para identificação de viés tinham por objetivo provar que os testes ou instrumentos de medida não possuíam nenhum tipo de viés.

Muitos pesquisadores começaram a se dedicar ao estudo sistemático das diferenças entre os grupos étnicos, com o objetivo de encontrar explicações convincentes para as grandes diferenças de rendimento observadas entre os diversos grupos étnicos e socioeconômicos, que refletiam disparidades nas oportunidades educacionais e se mostravam injustas. Tais estudos adotaram a seguinte definição de viés: um item é enviesado se sujeitos de habilidades iguais, mas de culturas diferentes, não têm a mesma probabilidade de acertar o item[3].

Tradicionalmente, os itens de uma avaliação externa são pretextados e analisados estatisticamente. Portanto, em princípio, não se espera encontrar itens com DIF. Mesmo assim, segundo Fidalgo (2006), existindo poucos itens com DIF, a evidência estatística da diferença entre o desempenho de grupos não deve ser persuasiva quanto à decisão de excluir ou não esses itens do teste, pois, além de interferirem pouco no resultado da proficiência, podem trazer informações adicionais relevantes para entender algumas possíveis diferenças pedagógicas e/ou características específicas dos grupos.

[3] Ver, por exemplo: Angoff, 1993; Linn *et al*, 1981; Shepard; Camilli; Ironson, 1982; Linn; Drasgow, 1987.

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo investigar a presença DIF nos itens de matemática da Prova Brasil, edições de 2007 e 2011[4], considerando-se apenas os dados dos estudantes das redes municipais do estado do Rio de Janeiro. No desenvolvimento da pesquisa as seguintes questões foram conduzidas:

(a) há diferenças de competência cognitiva entre estudantes de escolas municipais situadas na capital e aqueles que estudam em escolas das outras regiões do estado do Rio de Janeiro?

(b) é possível identificar competências matemáticas que são exploradas de modo diferenciado nos currículos destas escolas?

O grupo de referência para o estudo foi o correspondente à rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, que congrega cerca de 1200 escolas. Já o grupo focal engloba as redes municipais das demais cidades do estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, a análise envolveu dois grupos: capital e interior. No total, foram analisados 356 itens de matemática, sendo 178 aplicados na edição de 2007 e 178, em 2011. Destes, 87 e 88 foram aplicados aos estudantes do 5º ano, respectivamente, em 2007 e 2011, e 91 e 90, aos estudantes do 9º ano, respectivamente, em 2007 e 2011.

A análise de DIF foi realizada segundo o modelo desenvolvido por Mantel e Haenszel (1959), que tem por base a comparação de frequências observadas nos subgrupos constituídos por indivíduos com habilidades semelhantes. Sua avaliação é feita pelo nível de significância das diferenças. O programa estatístico usado para fazer as análises foi o SisAnI, desenvolvido pelo Centro de Avaliação e Políticas Públicas – CAED (UFJF).

[4] Devido a problemas técnicos com a base de dados da avaliação aplicada em 2009, não foi possível considerar esta base no estudo.

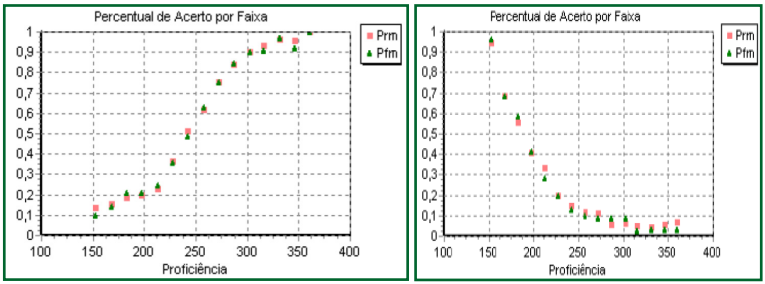
ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Resultados e discussão

Os resultados da análise estatística realizada neste estudo evidenciaram a não presença de DIF nos itens da Prova Brasil nas duas edições consideradas – 2007 e 2011. Ou seja, não se detectou diferenças nas probabilidades de acerto do item quando se comparou grupos de estudantes da rede municipal da capital fluminense com os estudantes das demais redes municipais do estado. As figuras abaixo ilustram os resultados das análises envolvendo DIF. São apresentados os resultados de dois itens da Prova Brasil 2007 (Figura 1) e dois da prova Brasil 2011 (Figura 2), sendo um item aplicado aos estudantes do 5º ano e outro, aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Resultado da análise de DIF aos itens de matemática da Prova Brasil 2007 – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

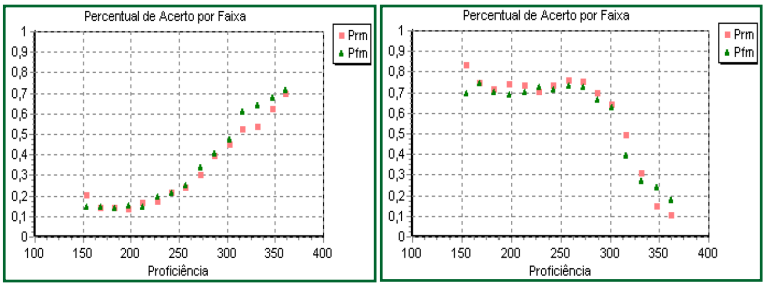
Item aplicado ao 5º ano EF **Item aplicado ao 9º ano EF**



Fonte: INEP. Prova Brasil 2007. Elaboração própria.

Figura 2 – Resultado da análise de DIF dos itens de matemática da Prova Brasil 2011 – º e 9º anos do Ensino Fundamental

Item aplicado ao 5º ano EF **Item aplicado ao 9º ano EF**



Fonte: INEP. Prova Brasil 2007. Elaboração própria.

Observa-se, nas figuras acima, que os pontos sobre a curva aparecem sobrepostos, indicando a não presença de DIF entre os dois grupos considerados.

Duas hipóteses podem estar associadas a esse resultado: (i) melhoria nos processos teórico-metodológicos da avaliação em larga escala; (ii) certa "homogeneização" no currículo de Matemática de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, que pouco possibilita diferenciar as habilidades dos estudantes que estudam em escolas da capital e do interior.

Com relação à primeira hipótese, é notório o avanço teórico e o aprimoramento metodológico e técnico nos procedimentos que envolvem a avaliação em larga escala. Os debates ocorridos no seminário Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil, promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 2012, evidenciou bem este aspecto (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013; BAUER; GATTI, 2013). Para Bauer e Tavares (2013), desde a criação do sistema brasileiro de avaliação, no início dos anos 1990, foram detectados quase trezentos estudos acadêmicos, entre teses e dissertações, sobre as avaliações de sistemas educa-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cionais no Brasil. Desses, há estudos teóricos sobre os procedimentos metodológicos adotados nas avaliações em larga escala, que evidenciam o aprimoramento das teorias das medidas e o avanço em relação à comparabilidade de grupos distintos. Há, ainda, estudos que se dedicaram a compreender as implicações das avaliações de sistemas educacionais em seus diversos aspectos – na gestão da escola e do sistema de ensino, na formação continuada e nas práticas dos professores em sala de aula, etc. Destacam-se também estudos que utilizam bases de dados das diversas avaliações para fazer análises de fatores associados ao desempenho dos estudantes. É com base nesses estudos, que inferimos que os avanços alcançados até o momento no campo da Avaliação Educacional podem estar por trás do aprimoramento e ajustes aos modelos teóricos usados na construção e validação dos itens.

Com relação à segunda hipótese, estudos anteriores vêm evidenciando o pouco avanço dos estudantes das redes públicas municipais e estaduais em relação ao desenvolvimento de habilidades matemáticas (CÂMARA, ORTIGÃO e AGUIAR, 2014; OLIVEIRA, 2015). Tais estudos chamam a atenção para o perigo de uma perspectiva homogeneizadora no currículo de Matemática das redes públicas municipais do estado do Rio de Janeiro, que pouco possibilita diferenciar resultados médios de estudantes que estudam em escolas da capital e do interior. Eles alertam para a urgência em rever os currículos desta área de conhecimento nas escolas públicas, na medida em que pouco avanço foi verificado no desenvolvimento das habilidades básicas.

Certamente, este resultado precisa ser olhado com cautela. Como afirmado mais acima, os sofisticados procedimentos utilizados para detectar DIF são apropriados apenas para detectar o viés em potencial de um item. Eles não possibilitam uma explicação de suas causas, pois sua interpretação deve ser o resultado

de uma conjunção entre procedimentos estatísticos e análises teóricas ou julgamento sobre o que, de fato, os estudantes estão aprendendo e o que lhes estão ensinando, ou seja, sobre o currículo das escolas.

4 Considerações finais

O procedimento que desenhou o percurso deste trabalho foi o de responder se a Prova Brasil utiliza itens que apresentam DIF. A hipótese inicial da presença de itens com DIF na avaliação da Prova Brasil não se confirmou. Ou seja, não foram verificados itens de matemática com DIF, quando comparamos os estudantes de escolas da rede municipal da capital e os das demais redes municipais do estado do Rio de Janeiro. Os primeiros indícios deste resultado nos conduziram à busca de argumentos que nos ajudassem a explicá-los. A literatura apontou-nos dois caminhos: o avanço teórico e o aprimoramento metodológico e técnico nos procedimentos que envolvem a avaliação em larga escala e, por outro lado, certa homogeneidade no perfil cognitivo dos estudantes da rede pública brasileira. A adoção de qualquer das duas hipóteses, certamente, deve ser vista com parcimônia e cautela. É necessário um aprofundamento da investigação para que se possa confirmá-las ou refutá-las e isso demandaria um novo mergulho nos dados e nos modelos de análise.

Concluímos, afirmando que o esforço para aquisição das ferramentas empregadas nesta pesquisa e o rigor metodológico que as acompanha foi decisivo para permitir uma análise relevante aos dados apresentados. É desejável que haja um desdobramento deste trabalho, no sentido de complementá-lo, não só com os recursos da pesquisa qualitativa, mas, também, com análises mais sofisticadas, que incluam os resultados de outros estados, de modo a aumentar o número de observações.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

AGUIAR, G.; ORTIGÃO, M.I.R. Letramento em Matemática: Um estudo a partir dos dados do PISA 2003. *Boletim de Educação Matemática* – Bolema (UNESP. Rio Claro. Impresso), v.26, p. 01-21, 2012.

ANDRIOLA, W. B. Estudo sobre o viés de itens em testes de rendimento: uma retrospectiva. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

ANYON, J. Social class and the hidden curriculum at work. *Journal of Education*, Boston, v. 162, n. 1, p. 6-92, 1980.

ANGOFF, W. H. Perspectives on differential item functioning. In HOLLAND, P. W. & WAINER H. (Orgs.). *Differential Item Functioning*. Hillsdale, NJ: LEA, 1993, p. 3-24.

BAUER, A.; GATTI, B.A. (Org.). *Ciclo de Debates Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil* / Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BAUER, A.; GATTI, B.A.; TAVARES, M.R. (Org.). *Ciclo de Debates Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*: origens e pressupostos. V. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

CÂMARA, M.; ORTIGÃO, M.I.R. AGUIAR, G. Saberes docentes versus saberes discentes: convergências e divergências. *Relatório Técnico*. Edital Projetos de pesquisa e desenvolvimento de instrumentos de avaliação de competências para a educação básica. Convênio CAED / PUC – Rio, 2014.

FIDALGO, A.M. (1996). Funcionamiento diferencial de los ítems. In MUÑIZ, J. (Org.), *Psicometría*. Madrid: Universitas.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. R. Mathematics teachers, reform and equity: results from the Brazilian national assessment. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, v. 38, n. 4, p. 393-419, jul., 2007.

LINN, R.L; DRASGOW, F. Implications of golden Rule settiement for test construction. In: HOLLAND, P. W.; WAINER, H. (eds). *Differential Item Functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 1987.

_____.; LEVINE, M.V.; HASTINGS, C.N. & WARDROP, J. L. Item bias in a test of reading Comprehension. *Apllied Psychological Measurement*, 5, 1981, pp. 159-173.

MANTEL, N.; HAENSZEL, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. *Journal of the National Cancer Institute*, 22, 719-748.

OLIVEIRA, A. S. *Um olhar sobre a Prova Brasil:* análise dos resultados em matemática. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2015.

ORTIGÃO, M. I. R. Estudo comparativo entre escolas situadas em periferias e em capitais brasileiras sobre ênfases curriculares em matemática, a partir da análise do comportamento diferencial do item (DIF) na Prova Brasil. *Relatório Tecnico*: Prociência. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014 (Apoio Programa Jovem Cientista do Nosso Estado 2011 / FAPERJ).

_____.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. B. P. A distribuição social do currículo de matemática: quem tem acesso a tratamento da informação? *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 9. n. 2, p. 249-273, 2007.

SHEPARD, L. A.; CAMILLI, G.; AVERILL, M. Comparison of procedures for detecting test bias with both international and external ability criteria. In: HOLLAND, P. W.; WAINER, H. (eds). *Differential Item Functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 1981.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN,

ISBN: 978-85-8126-090-7

S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91-118.

SOARES, T. M.; GENOVEZ, S. F. M.; GALVÃO, A. F. Análise do Comportamento Diferencial dos Itens de Geografia: estudo da 4ª série avaliada no Proeb/Simave 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 32, jul./dez., 2005.

INDICADORES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS – SP: APORTES PARA O DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DE ENSINO

JEFFREY, Debora Cristina
Doutora em Educação. Professora Doutora – Faculdade de Educação/UNICAMP.
LEITE, Sandra Fernandes
Doutora em Educação. Professora Doutora – Faculdade de Educação/UNICAMP.

RESUMO

A pesquisa qualitativa caracterizou-se como estudo de caso e é resultado de uma investigação em rede realizada, simultaneamente, nos municípios de Campinas (SP), Juiz de Fora (MG) e Rio de Janeiro (RJ), e que contou com recursos do Observatório da Educação/CAPES. Neste caso, será abordada a qualidade do ensino na educação de jovens e adultos (EJA), no município de Campinas. A questão da qualidade do ensino na EJA é entendida como um termo polissêmico e amplo, sendo abordada em três dimensões: normativa, política e educativa. A análise é decorrente de levantamento documental (legislação nacional, estadual, municipal e demais documentos oficiais produzidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de ensino), e aplicação de questionários em 63 escolas públicas (estadual e municipal) do município de Campinas – SP, junto aos professores, alunos e gestão escolar. Embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, nota-se que esse ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação quanto para a Secretaria Municipal de Campinas, pois como é um termo polissêmico e amplo, prioriza-se a educação básica regular, que contempla os níveis obrigatórios de ensino. Desse modo, apesar dos avanços, a EJA ainda não tem tido um indicador de qualidade que contemple as diversidades de experiências e vivências dos alunos e profissionais envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Indicadores de qualidade. Política educacional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMÉN

La investigación cualitativa se caracteriza como estudio de caso y los resultados de una investigación en red realizado simultáneamente en las ciudades de Campinas (SP), Juiz de Fora (MG) y Rio de Janeiro (RJ), con presupuestos del Observatório de Educação/CAPES. La calidad de la educación es abordada desde la educación de jóvenes y adultos (EJA) en Campinas. El tema de la calidad del EJA se comprende como un término polisémico y amplio, abordado entres dimensiones: regulatorios, políticos y educativos. Los resultados del análisis de la investigación documental (legislación nacional, estatal, municipal y otros documentos oficiales producidos por el Estado y la educación municipal) y los cuestionarios en 63 escuelas públicas (estatales y municipales) en la ciudad de Campinas, SP, con los maestros, los alumnos y los directores. Aunque los actos y documentos normativos indican el compromiso con la educación de calidad, tomamos nota de que esto sigue siendo un proceso difícil tanto para el Departamento de Educación del Estado y Municipal de Campinas. Se da prioridad a la educación básica regular, que incluye los niveles requeridos de La educación. Por lo tanto, a pesar de los avances, la EJA no ha tenido un indicador de calidad que incorpore la diversidad de experiencias y vivencias de los estudiantes y los profesionales que intervienen en este proceso.
Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Indicadores del calidad. Política educativa.

1 Introdução

A qualidade da educação tem apresentado inúmeras definições e interpretações, já que o termo pode ser entendido como polissêmico, pois se relaciona e se configura mediante a relevância política, social, cultural ou econômica que possui em um determinado contexto educacional. Esse processo pode ser entendido através de Brandão (1992), ao compreender que não há um único tipo de educação, mas sim várias educações que podem atender a diferentes propósitos em cada sociedade, comunidade ou grupo.

Para Fonseca (2009), a qualidade da educação pode ser definida em diferentes perspectivas, com destaque para: a) a responsabilidade do Estado na garantia do direito individual, por meio da oferta, acesso e permanência de todos no sistema de ensino; b) as políticas governamentais no estabelecimento de iniciativas que visem a regulação do sistema (avaliação externa), financiamento público, inovação tecnológica, formação do quadro administrativo e de docentes; c) a dinâmica das instituições educativas no estabelecimento da gestão institucional, autoavaliação e currículo.

Esses diferentes aspectos apontados por Fonseca (2007) podem ser analisados através do caráter conferido à qualidade da educação pelo Estado, Governos e instituições educativas, que Demo (2002) denomina como instrumental (atividades-meio) ou político (atividades-fim). O caráter instrumental, segundo o autor, se refere às condições materiais, estruturais e de pessoal oferecidas ao sistema educacional, servindo de base para as reformas educacionais, enquanto o político visa a combater a injustiça, as desigualdades por meio de uma perspectiva democrática, que objetiva a garantia da qualidade de vida.

Tanto o caráter instrumental como o caráter político, conferidos à qualidade da educação, além de coexistirem, podem

ISBN: 978-85-8126-090-7

nortear as ações, iniciativas e políticas educacionais estabelecidas pelos governos, o que, para Oliveira e Araújo (2005), poderá favorecer a garantia ao direito à educação por meio do acesso, das condições de atendimento e permanência da população escolar; para Enguita (1995), contribuir no atendimento às demandas do mercado; e para Freire (1987), levar à conscientização e a transformação social dos sujeitos.

Embora cada autor acima indicado destaque as diferentes perspectivas e possibilidades de configuração da qualidade da educação, mediante o seu caráter, Gadotti (2009) considera que o termo representa um novo paradigma de educação, e que, portanto, deverá ser reconstruído, uma vez que:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo (GADOTTI, 2009, p.7).

Gadotti (2009, p. 7), ao analisar o significado do termo, ressalta a dimensão social, cultural e política que a envolve, entendendo a sua complexidade e polissemia. Na análise de Miranda (1997, p. 41), essa proposição leva ao estabelecimento de um novo padrão de conhecimento, que não tem mais a escola como o principal espaço de aprendizagem, pois os conhecimentos, saberes e informações poderão ser acessados, buscados e adquiridos através dos novos recursos tecnológicos. Para isso, a autora (*op. cit*) considera que os indivíduos deverão aprender a buscar a informação

e utilizá-la, já que o novo padrão de conhecimento será: "[...] menos discursivo, mais operativo, menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global, não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo" (MIRANDA, 1997, p. 41).

Como se observa, a qualidade da educação apresenta diferentes concepções, objetivos e proposições que, neste atual cenário, se legitima muito mais pela sua funcionalidade nos sistemas educacionais. O que há em comum em todas as proposições, é que a qualidade da educação passa a ser compreendida como um compromisso de inúmeros governos e expressa o papel que a educação possui em determinada sociedade. Por isso, apesar de sua polissemia, atualmente, o termo deve ser analisado mediante a atual conjuntura política, social, econômica e cultural.

2 O sistema educacional no município de campinas (SP) e a modalidade educação de jovens e adultos

O sistema educacional do município de Campinas – SP é constituído por três redes de ensino, a saber: estadual (Secretaria Estadual de Campinas), municipal (Secretaria Municipal de Campinas) e privada (Secretaria Estadual de Educação). Referente à Educação de Jovens e Adultos, de acordo com dados do Censo Escola (2011), o sistema educacional do município possuía matriculados: 15.347 alunos na modalidade EJA, sendo que a rede estadual possuía 7.952 (51,4%), a municipal 7049 (46%), enquanto a privada detinha 346 (2,26%) matrículas e a rede federal, nenhuma (o%).

Nesse sentido, a compreensão e análise da qualidade da educação de jovens e adultos, no município de Campinas – SP, resultam na delimitação do sistema estadual e municipal que

ISBN: 978-85-8126-090-7

apresentam maior representatividade. Por isso, optou-se pela análise documental da legislação, a fim de nortear o entendimento sobre esse aspecto.

Assim, a legislação que embasa a rede estadual de ensino e a qualidade da educação de jovens e adultos encontra-se em evidencia no Quadro1.

Quadro 1 – Legislação e indicativo de qualidade na EJA – Rede Estadual de São Paulo

Ano	Documento	Dispõe	Qualidade na EJA
2009	Deliberação CEE N.º 82/2009	Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo	Art. 37 – a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
2010	Resolução SE 3, de 13-1-2010	Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais	Artigo 1º – Os Cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, de frequência obrigatória às aulas (presenciais) ou de presença flexível e atendimento individualizado, implementados pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, passarão a adotar, em caráter obrigatório, a partir de 2010, materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados por esta Pasta, consolidados como Propostas Curriculares dos cursos regulares de Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, para os alunos ingressantes e em continuidade.

Fonte: SEE-SP (www.educacao.sp.gov.br).

Os atos normativos acima destacados se referem à qualidade da EJA através da garantia do acesso, permanência e condições materiais de apoio aos alunos matriculados. Como se vê,

a questão central é garantir e proporcionar o cumprimento da oferta e do direito à educação àqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou de continuidade de estudos na idade própria, cumprindo, deste modo, os preceitos normativos presentes na Constituição Federal de 1988 e na LDB n. 9.394/96.

Com relação à rede municipal de Campinas – SP, a qualidade de ensino é entendida, assim como na rede estadual, a garantia do acesso, permanência e oferta de condições materiais, físicas e estruturais, que deverão ser destinadas aos alunos matriculados. Porém, desde o ano de 2007, é enfatizado, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME – Campinas) que a qualidade de ensino deve ser:

> [...] entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às suas reais condições, com o objetivo de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. (...) A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Deve incluir os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa (SME, 2007, p. 76).

Em síntese, a SME – Campinas (2007; 2010) compreende que a qualidade do ensino na rede municipal, incluindo a EJA, deverá contemplar:

- O estudo, sugestão e deliberação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação: medidas que visam à expansão qualitativa do Ensino Municipal;
- A universalização do ensino, garantia dos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

ISBN: 978-85-8126-090-7

- A viabilização de projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. O Sistema Municipal de Ensino, assegurada sua autonomia, organizará, em regime de colaboração junto ao Sistema Estadual de Ensino, o atendimento adequado à demanda;
- A criação das bases de uma política de recursos humanos capaz de conduzir de forma mais eficaz o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério com os resultados do seu trabalho, estabelecimento do piso de vencimento.

É possível considerar que a rede municipal de Campinas tenha uma concepção mais abrangente sobre a qualidade de ensino, em todos os níveis de ensino atendidos, incluindo a modalidade EJA, com ênfase na estrutura, funcionamento, organização, oferta de condições e investimento no quadro docente, o que indica, ao menos nos documentos normativos, o compromisso com a qualidade de ensino.

No entanto, embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, nota-se que este ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação quanto para a Secretaria Municipal de Campinas, pois, por ser um termo polissêmico e amplo, certamente os Governos têm optado por priorizar a educação básica regular, que contempla os níveis obrigatórios de ensino. Desse modo, apesar dos avanços, a EJA ainda não tem tido um indicador de qualidade que contemple as diversidades de experiências e vivências dos alunos e profissionais envolvidos nesse processo.

3 Os indicadores de qualidade de ensino na modalidade EJA no município de campinas (SP)

Em parceria com a UERJ e a UFJF[1] foi desenvolvido um guia do pesquisador que orienta a seleção amostral das escolas públicas do município de Campinas. O universo amostral do município constituiu-se de 63 escolas selecionadas, com a aplicação dos questionários a todos os diretores e/ou coordenadores pedagógicos (um por escola) das unidades escolares definidas; 3 professores por escola; e 3 estudantes por escola, procedentes de distintos níveis/etapas da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do estado e do município definidas como *loci* da pesquisa.

Essa representação contabilizou um total de 63 diretores/coordenadores pedagógicos; 189 professores e 189 estudantes de EJA, perfazendo um total de 441 sujeitos, todos do município de Campinas.

Foram concebidos quatro tipos de instrumentos para subsidiar o levantamento de dados que favorecessem o diagnóstico da qualidade de ensino na modalidade EJA, no município de Campinas, a saber: a) *questionários* individuais para os diferentes participantes (três tipos de questionários); b) *protocolo de observação* da escola para o pesquisador; c) roteiro para a formulação do *relatório de campo* por escola, a ser entregue imediatamente ao término da atividade de campo; d) indicativo de formulação de *relatório final de cada grupo de trabalho*, a ser desenvolvido pela equipe de pesquisadores, tão logo os dados dos questionários entregues tenham sido tratados pela equipe do PRESTAP.

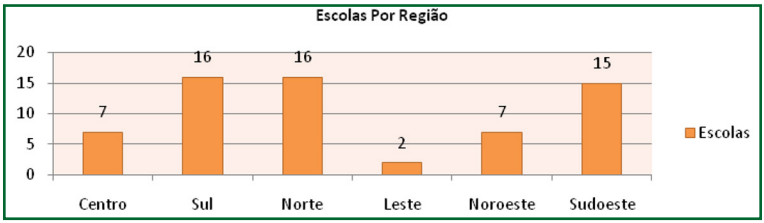
[1] Os dados analisados são parte integrante de pesquisa em rede intitulada "O diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso", desenvolvida entre os anos de 2010 a 2014, Edital 37/ 2010 – Observatório da Educação/CAPES. O estudo contou com financiamento da CAPES. Participaram alunos dos Cursos de Pedagogia (UNICAMP), Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UNICAMP, professores do sistema municipal e estadual, todos com bolsa de estudos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Durante a fase de aplicação do questionário, algumas dificuldades foram encontradas pelos aplicadores, tais como escolas com portões trancados, fato que dificultou a entrada em algumas unidades; semana de provas; indicação, nem sempre aleatória dos respondentes, por parte da gestão escolar; gestores que desconheciam a dinâmica da modalidade na unidade escolar, pelo fato de terem assumido recentemente a função; além de espaço inadequado para a aplicação do questionário.

Adotou-se, como critério de distribuição geográfica das escolas públicas, as Administrações Regionais[2] (AR´s) do município de Campinas, que subdivide a localidade em 5 regiões, a saber: Norte, Sul, Centro, Leste, Noroeste e Sudoeste.

Figura 1 – Distribuição de Escolas por região geográfica – município de Campinas (Ano 2014)

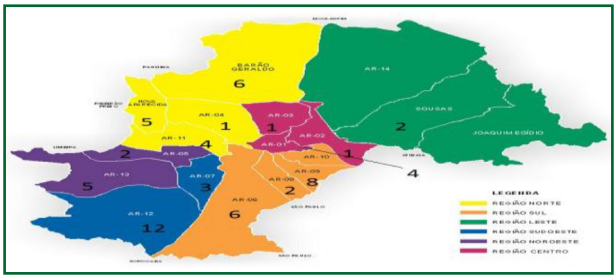


Fonte: www.campinas.sp.br (2014)

O mapa auxilia na compreensão da divisão geográfica da oferta da modalidade EJA no município de Campinas – SP, no ano de 2014.

[2] Não foi encontrado nenhum documento que indique essa definição oficial pela Prefeitura de Campinas.

Figura 2 – Divisão geográfica da oferta de EJA – Campinas, 2014.



Fonte: www.campinas.sp.br (2014)

Observa-se que há uma concentração de escolas que oferecem a modalidade EJA nas regiões Norte (16 unidades), Sul (16 unidades) e Sudoeste (15 escolas). Porém, essa distribuição não é igualitária, pois há bairros que, embora integrem a região administrativa com oferta da modalidade, não possuem nenhuma sala disponível. Há indicativo, neste caso, que nos últimos anos, a EJA está sendo nuclearizada no município de Campinas, ou seja, vem sendo ofertada em escolas e bairros específicos.

Em meio a este contexto educacional da modalidade EJA, os questionários foram aplicados durante o segundo semestre de 2013, destacando as seguintes dimensões da qualidade de ensino:

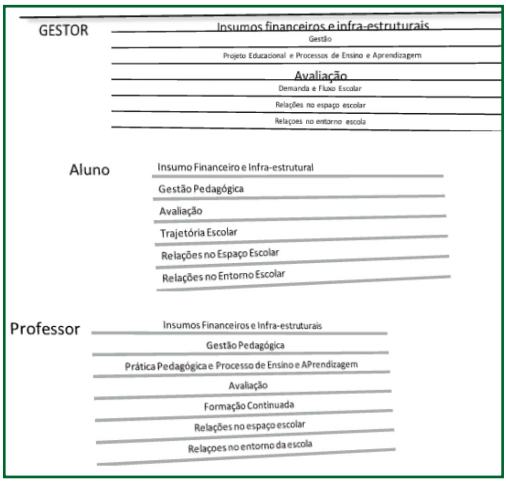


Figura 3 – Dimensões da qualidade de ensino – EJA

ISBN: 978-85-8126-090-7

A partir dessas dimensões, os questionários foram aplicados, dos quais destacam-se os seguintes dados e resultados:

- **Alunos – 3 alunos de cada escola, totalizando 189 respondentes**
  Caracterização
  Idade: 31% até 30 anos; 23%, 31 a 40 anos; 25%, 41 a 50 anos; 13%, 51 a 60 anos. Sendo 62% do sexo **Feminino** e quanto à **Cor da pele** 40% se autodeclararam Branco; 40%, Pardo, 13%, Preto; 2%, Indígena. 124 Casados e 101 Solteiros. Em questão de **permanência e sucesso** escolar 86 % estudaram e largaram a escola. **Filhos:** 36% não tem; 36%, até dois; 26% 3, 4 ou mais.
  Trajetória dos alunos da EJA

Dos participantes, 52,6% retornam após grande período de afastamento; 17,9% sempre quiseram estudar e chegou a hora; apenas 6,3% foram aconselhados pelo professor/diretor do ensino regular a ir para a EJA.

Quando questionados por que haviam se afastado da escola, de 189 respondentes, 40% se afastaram por conta do trabalho, e quase 18%, por falta de estímulo. Dos 64 estudantes que responderam no campo "outros" do questionário, 24 apontaram que nunca estudaram. Quanto as razões de voltar a estudar, 39% declararam ter voltado pela necessidade de aprender e melhorar de emprego, e 37%, para realizar o sonho de ir para a escola.

A respeito das dificuldades para frequentar as aulas, mais de 90% apontaram que não têm nenhuma. É importante verificar, no entanto, que provavelmente os adultos que teriam essas dificuldades simplesmente não devem estar frequentando as salas de EJA oferecidas pelo Estado. Dos que relatam ter dificuldades, a maioria diz respeito ao acesso à escola.

No que concerne às suas expectativas, a maior parte dos alunos espera continuar estudando de alguma forma; 33,1% pretendem fazer curso técnico/profissionalizante, 28% pretendem fazer faculdade; 24% pretendem continuar estudando (sem especificar até quando). As expectativas diretas em relação a emprego, como conseguir um bom emprego ou fazer concurso público, ficam com quase 26% dos resultados.

- **Professores – 3 de cada escola, totalizando 189 respondentes**
  Caracterização
  Os professores que responderam ao questionário atuam:
  Alfabetização de Jovens e Adultos, anos iniciais do Ensino Fundamental (FUMEC): 27,75%;
  Anos Finais do Ensino Fundamental (EJA): 34,36%;
  Ensino Médio (EJA): 35,24%;
  Outros ou não responderam: 2,64%.

- **Idade**
  Variava entre 41 a 50 anos, 38,10 %, com mais de 11 anos atuando na modalidade EJA de ensino; 29,79%, graduados inicialmente em Letras (15,93%), Matemática (10,44%) e Pedagogia (19,78%); efetivos, 80,21%; declarados da cor branca 80,93%; do sexo feminino, 68,69%. A grande maioria dos professores, 70,21%, atua na EJA a menos de 10 anos.

Além da formação inicial, 41,63% declararam possuir especialização em nível superior, com mestrado outros 6,79%, com doutorado 2,26% e ministrando aula sem curso de licenciatura, com bacharelado, 5,43% dos professores entrevistados, sendo a maior proporção de bacharéis em Engenharia, 16,67%.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dos que responderam ao questionário, 61,26%, responderam não receber formação para ministrar aulas na EJA. Entre os que declararam receber formação, 38,74%, responderam que a formação ocorre de forma continuada pela própria rede (33,90%), 25,42% receberam formação dentro das disciplinas na graduação, e 24,58%, através de cursos de especialização (pós-graduação).

Os professores contratados representam 19,79% dos professores entrevistados e 34,62% declararam que o currículo geral, independentemente de experiência na modalidade EJA, ou formação inicial e/ou continuada na área, são os requisitos gerais necessários para contratação. Outro critério, como a aprovação em processo seletivo foi citado como forma de ingresso na rede estadual de ensino. A maioria, 57,14%, declarou que foi por escolha própria o ato de ministrar aulas na EJA, enquanto para os demais foi por necessidade de compor jornada de trabalho e porque era o cargo que havia no ato da atribuição. Dentre os outros fatores que favoreceram a escolha da EJA para ministrar aulas foram citados por 22,22% dos entrevistados: o horário noturno e o maior interesse por parte dos alunos.

Dentro deste percentual de professores entrevistados, 58,88% trabalham em duas ou mais escolas, das quais apenas 8,26% oferecem a modalidade de ensino EJA.

- **Gestor – 1 de cada escola, totalizando 63 respondentes**
  Caracterização do Gestor
  O perfil dos gestores é formado, em sua maioria, por mulheres brancas, com cargos efetivos e trabalhando na mesma escola. A idade varia de 30 a 59 anos. Do percentual válido de respondentes da pesquisa, aproximadamente metade desses gestores têm formação inicial

em Pedagogia (50,60%). O tempo de atuação na EJA é de 21 a 25 anos (31,65%), e de 6 a 10 anos (27,85%). O nível máximo de escolaridade fica em 66,27% para Especialização *lato sensu*. Aproximadamente metade (47,62%) possui formação na área de EJA. Esta formação na área da EJA foi obtida com 29,03% por formação continuada da própria rede, 25,81%, por graduação, 19,35%, por especialização e o restante, por outras iniciativas.

- **Demanda e Fluxo**
  A oferta atende à demanda da comunidade, na maioria dos casos (76,47%). O órgão gestor realiza campanha de divulgação (81,93%), na maior parte dos casos de forma semestral (62,12%) e através de faixas, cartazes, comunicação direta aos interessados, rádio entre outras formas. A escola mantém o registro da demanda na maioria dos casos entrevistados (93,83%). As disciplinas que mais reprovam são a matemática, com 60%, e a língua portuguesa, com 41,18% das respostas válidas.

A evasão na EJA é considerada alta por 82,93% dos entrevistados. As causas consideradas mais preponderantes pelos entrevistados para este abandono são o horário de trabalho e o cansaço (90,7% – acumulado na percepção 1 a 3), seguido de incompatibilidade de horário (67,5% – acumulado na percepção 1 a 3), problemas familiares (67,44% – acumulado na percepção 1 a 3), e distância entre residência e trabalho (23,26% – acumulado na percepção 1 a 3).

A principal ação realizada para manter e trazer o aluno é o contato telefônico, com 44,71%, seguido de contato pessoal

ISBN: 978-85-8126-090-7

com o aluno (9,41%). Quando são menores de 18 anos, as faltas são comunicadas aos pais. A maioria dos entrevistados (86,08%) afirma que o calendário escolar atende às necessidades da EJA.

- **Insumos Financeiros**
  Em quase metade dos casos (52,94%) existe a Associação de Pais e Mestres e em 38,82% existe o Conselho de Escola. A maioria recebe os recursos de forma mensal (86,67%) e trimestralmente (43,04%). Os recurso vêm, em maior parte do Governo Federal (65,88%), e Municipal (55,29%). A prestação de contas é feita pela direção em assembleia com a comunidade em quase metade dos casos (44,71%).

Os recursos destinados à modalidade EJA, nas escolas investigadas, eram provenientes dos seguintes recursos financeiros: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (68%), repasses regulares da Secretaria Municipal e da Secretaria Estadual (65,33%), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE/PDE) – Proinfo, Mais Educação etc., (40%) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), (6,67%). Destes recursos financeiros, aproximadamente metade dos entrevistados (43,10%) considerou que todos eles beneficiam a EJA. Na maioria dos casos (68,66%), os professores de EJA participam da decisão de como aplicar os recursos. Pouco menos da metade dos alunos de EJA (45,71) participam da decisão de aplicar os recursos.

4 Considerações finais

Embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, nota-se que esse

ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo quanto para a Secretaria Municipal de Campinas, pois como este é um termo polissêmico e amplo, certamente os Governos têm optado por priorizar a educação básica regular, que contempla os níveis obrigatórios de ensino. Desse modo, apesar dos avanços, a EJA ainda não tem tido um indicador de qualidade que contemple as diversidades de experiências e vivências dos alunos e profissionais envolvidos nesse processo.

A organização de um indicador de qualidade para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos requer um cuidado, diante das contradições educacionais, que ela tem vivenciado, desde a LDB 9.394/96. As tentativas de integração, articulação e oferta da modalidade à Educação Profissional, Educação à Distância, Educação Especial são possibilidades para uma reorganização da Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, a formação humana, a transformação social, o processo de humanização, o fomento ao senso crítico ainda são aspectos essenciais na garantia do direito à educação, ao processo de inclusão social e autonomia dos sujeitos da EJA. O município de Campinas, a partir do seu diagnóstico da qualidade de ensino, evidencia todas essas contradições, ao cumprir os preceitos constitucionais e da LDB 9.394/96, ao ofertar a modalidade EJA, de modo desarticulado entre os entes federados. Essa desarticulação reflete, portanto, no caráter secundário em que a modalidade vem sendo ofertada e organizada. Há um corpo docente habilitado, alunos motivados, no entanto, qual o projeto para a modalidade EJA, deveria ser pensado, diante das desigualdades educacionais existentes entre as cinco regiões do município.

Ao que parece, pelos dados obtidos, a nuclearização é consensual entre os gestores na condução do sistema, no que se refere à modalidade EJA. Houve fechamento de salas e a recondução de

ISBN: 978-85-8126-090-7

alunos para outras unidades. Como se nota, muitos desistem, se as condições infraestruturais, se o projeto pedagógico, e a própria dinâmica da equipe de gestores, não se dispuser a compreender as especificidades e demandas da modalidade. Torna-se, portanto, um desafio, habilitá-los ao mundo do trabalho, escolarizá-los e ainda propiciar a vivência coletiva e comunitária que muitos almejam. Desse modo, o diagnóstico da qualidade de ensino se faz necessário, tendo em vista o entendimento das contradições produzidas pelo sistema educacional, bem como as demandas oriundas de professores e alunos, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. *Censo Escolar 2011*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. LDB. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/L9394. htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CAMPINAS. *Lei nº 12. 987*, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de campinas e dá outras providências. Disponível em: <http://bibjuri.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/91943>. Acesso em: 4 jul. 2014.

_____. *Portaria SME N° 114*, de 31 de dezembro de 2010. Regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas. Disponível em: <http://bibjuri.

campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/90997>. Acesso em 4 jul. 2014.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, vol.29, n.78, p.153-177, ago. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GADOTTI, M. *Qualidade na educação:* uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na américa latina. *Caderno de Pesquisa*, n. 100, p.37-48, mai. 1997.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan./fev./ mar./ abr. 2005.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação Secretaria de Estado da Educação. *Deliberação CEE n.º 82*, de 19 de fevereiro de 2009. Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 02 fev. 2012.

_____. *Resolução SE 3*, de 13 de janeiro de 2010. Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em fev. 2012.

ISBN: 978-85-8126-090-7

METODOLOGIA ATIVA NA MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTOS QUE FAVORECEM A PRÁTICA DOS TRABALHADORES DO SAMU CEARÁ

CAVALCANTE, Juliana Brito
Mestranda, Universidade de Fortaleza (Unifor) e estudante. E-mail: juliana_brito_psicologia@hotmail.com

PRATA, Daniele Gruska Benevides
Mestre, Universidade de Fortaleza (Unifor), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e concursada. E-mail: danielegruska@hotmail.com

BRANCO, July Grassiely de Oliveira
Mestranda, Universidade de Fortaleza (Unifor) e estudante.
E-mail: julybranco@hotmail.com

MARQUES, Antonio Dean Barbosa
Mestrando, Universidade de Fortaleza (Unifor) e estudante.
E-mail: antonio-dean@hotmail.com

RESUMO

Os métodos avaliativos assumem a postura de avaliar a prática docente, com fins de empreender melhoramentos no processo pedagógico, assim a metodologia ativa, como processo metodológico, foi avaliada como ferramenta para mediação dos conhecimentos. O trabalho objetiva avaliar as metodologias ativas utilizadas aplicadas no módulo de Psicologia dos Desastres do Curso de Incidentes com Múltiplas Vítimas. Esta pesquisa está inserida no campo exploratório que tem como procedimento técnico o levantamento. Deu-se através de um instrumento semiestruturado contendo perguntas abertas e fechadas abordando: a avaliação da disciplina, a metodologia como facilitadora da aquisição de novos conhecimentos, a articulação e a reflexão sobre a teoria e a prática no trabalho. A coleta dos dados foi realizada no mês de novembro de 2014. Os dados foram digitados e analisados utilizando-se o *Microsoft Office Excel*. O instrumento de avaliação foi aplicado com 42 participantes. Com relação ao grau de satisfação da disciplina, 81% dos participantes consideraram excelente,17% bom e 2% regular. Dessa forma, podemos inferir que mais de 90% dos participantes avaliaram de maneira satisfatória. Na metodologia utilizada como facilitadora da aquisição de conhecimentos

da disciplina, todos os 42 alunos destacaram positivamente a metodologia ativa como fomentadora para a aquisição de novos conhecimentos da disciplina. A metodologia ativa mostrou-se uma ferramenta que possibilita ao profissional pensar e construir reflexivamente o conhecimento. O processo de avaliação do módulo permitiu avaliar a satisfação, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos através da articulação da teoria e da prática.

Palavras-chave: Metodologias ativas de ensino. Ensino. Avaliação.

ABSTRACT

The evaluation methods assume the position of evaluating teaching practice, for purposes of undertaking improvements in the educational process, so the active methodology as a methodological process was evaluated as a tool for mediation of knowledge. To evaluate the used active methods applied in the Disaster Psychology module, Incident Course with Multiple Victims (AMVED). This research is part of the exploratory field whose technical procedure survey. It was made through a semi-structured instrument containing open and closed questions addressing: evaluation of discipline, methodology and facilitating the acquisition of new knowledge, articulation and reflection on theory and practice in the workplace. Data collection was conducted in November 2014. Data were entered and analyzed using Microsoft Office Excel. The evaluation instrument was applied to participants 42. Regarding the degree of satisfaction of the course, 81% of participants considered excellent, 17% good and 2% regular. Thus we can conclude that over 90% of participants evaluated satisfactorily. The methodology used as facilitating the acquisition of knowledge of the discipline all 42 students positively highlighted the active methodology as a sponsor to acquire new knowledge of the discipline. The active methodology proved to be a tool that enables the professional to think reflexively and build knowledge. The process of evaluation module allowed us to asses the satisfaction by providing the acquisition of new knowledge through joint would theory and practice.

Key-words: Active teaching methodologies. Education. Evaluation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Os métodos avaliativos assumem a postura de avaliar a prática docente, com fins de empreender melhoramentos no processo pedagógico, assim a metodologia ativa como processo metodológico foi avaliado como ferramenta para mediação dos conhecimentos.

O trabalho objetiva avaliar as metodologias ativas utilizadas através do módulo de Psicologia dos Desastres, do Curso de Incidentes com Múltiplas Vítimas (AMVED), que tinha, dentre muitos propósitos, o interesse de articular a teoria com práticas vivenciadas pelos profissionais do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) do Ceará.

Na avaliação dessa prática educativa promovida, não se trataria de certificar a aprendizagem por meio das medidas disponibilizadas pela avaliação quantitativa, mas sim de colaborar para com as elaborações teóricas atuais sobre avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipatória, libertadora.

2 Referencial teórico

A Metodologia Ativa tem como principal característica a inclusão do aluno como agente principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, comprometendo-se e sendo ativo nesse processo (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A avaliação é um processo formal que permite um julgamento sobre determinada intervenção, podendo ser entendida como um sistema organizado de ações que devem explicitar um paradigma que organiza um objetivo pretendido (CHAMPAGNE; CONTANDRIOPOULOS; TANON, 2011).

Conceituando a avaliação, Esteban (2003) a traduz como uma orientação de propostas pedagógicas que tem finalidade de

abordar a avaliação formativa, afirmando que, nesse tipo de avaliação, o professor deve ter como objetivo analisar os resultados obtidos no processo de aprendizagem. Assim, por meio desse processo, deve-se orientar o planejamento de suas ações, utilizando-o para planejar aulas e contribuindo para a construção da identidade do professor, refletindo em suas práticas profissionais.

De seu lado, Perrenoud (1999) salienta que a avaliação formativa contempla as aprendizagens e consequentemente busca avaliar o desenvolvimento do aluno, atuando no acompanhamento das aprendizagens.

Olhando para o histórico da educação dos profissionais no campo da saúde, observa-se como o modelo adotado reflete os cursos médicos centrados que enfatizam aspectos tradicionais do ensino "bancário". O reforço da dicotomia "prático" e "teórico" e a fragmentação do processo de aprendizagem foram socialmente difundidos nas práticas dos trabalhadores, sendo que o desregramento da formação profissional em saúde sempre foi indicativo de discrepância entre o vivido no campo prático e o conteúdo teórico disseminado nas salas de aula (ALMEIDA; FERRAZ, 2008).

De acordo com os escritos de Alencar e Fleith (2001), a vivência universitária caracterizava-se basicamente pela produção de estudantes dependentes de notas e forçados a memorizar um grande volume de fatos num "ritmo alucinante". O encorajamento ao pensamento reflexivo não era uma prática reforçada, e o professor era visto como único tradutor e fornecedor de conhecimento útil.

Objetivando romper com esse tipo de prática de formação em saúde, foi desenvolvida a problematização nos moldes da "pedagogia libertadora", trazendo contribuições significativas no sentido de colocar o aluno como agente ativo do aprendizado

ISBN: 978-85-8126-090-7

(PEREIRA, 2003). Trata-se de empoderar os indivíduos a assumirem criticamente a solução dos problemas de saúde e também de doença, considerando o encontro direto dos formandos com situações cotidianas contextualizadas pela cultura, a política e a economia de um tempo histórico determinado, tendo como consequência o processo de avaliação (SOARES; SILVA, L.; SILVA, P. 2011).

É sabido que a avaliação nunca foi tema de obras do professor Paulo Freire. Todavia, suas teorias de ensino-aprendizado suscitaram muitas discussões nesse campo. Quando encarada sob o prisma das cisões com a formulação pragmática, a avaliação enseja a crítica reflexiva sobre toda prática que se proponha educativa – isso para que a teoria não figure como mero discurso ante uma prática alienada (FREIRE, 2007).

Valorizar a tomada de consciência acerca da prática pedagógica, além da luz que empreende sobre a realidade vivida e acerca dos sentimentos experimentados pelos alunos dentro do processo, permite qualificar a função docente, interferindo no grau de satisfação das pessoas que compartilham espaços simultâneos. Sobre o tema, Silveira e Moreira (1999) salientam que, ao contribuir para aperfeiçoar a prática docente, a avaliação funciona como um mecanismo retroalimentador de melhorias no ensino. Só por essa prerrogativa já se configura em prática a ser aplicada e aperfeiçoada constantemente.

Surge, assim, a necessidade de transcender também o modelo tradicional de avaliação, tornando-a um diálogo de muitos, um verdadeiro "[...] encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir" (FREIRE, 1987, p. 46). É nesse sentido que a avaliação do aprendiz também o traz para dentro das atividades de reflexão acerca do aprendizado, ou seja, ele é chamado a assumir responsabilidades também com a avaliação dos processos de

aprendizagem que são utilizados – instrumentos e modos de aferir aprendizado e a aplicação deste no mundo prático.

3 Procedimentos metodológicos

A experiência da avaliação da metodologia ativa aplicada ao processo de ensino-aprendizado de trabalhadores do SAMU Ceará se deu através do módulo de Psicologia dos Desastres, do Curso de Incidentes com Múltiplas Vítimas (AMVED).

A partir do ano de 2003, o Ministério da Saúde, com o objetivo de integrar a Rede de Urgência e Emergência no país, desenvolve a Política Nacional de Urgência e Emergência, que visa estruturar e integrar as redes de atenção em saúde, em que dentre elas destaca-se o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU-192). Esse dispositivo da rede tem como finalidade principal prestar um atendimento de forma ágil, garantindo que as situações emergenciais sejam atendidas dentro do tempo oportuno (BRASIL, 2003).

O serviço funciona 24 horas por dia com equipes multiprofissionais de saúde, formada por médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, que desempenham função de socorristas, e condutores das ambulâncias, que prestam o atendimento em casos de urgência, depois de chamada gratuita feita através do número 192. Pautada no contexto da Educação Continuada e Permanente, emerge a necessidade ante a demanda de um curso voltado à assistência a vítimas em grandes incidentes, potencializando e capacitando os colaboradores do SAMU Ceará 192 a prestar atendimento de forma eficaz e efetiva em incidentes com múltiplas vítimas.

A metodologia utilizada é aquela baseada na problematização, por permitir ampliar a atuação e significar os cenários reais

ISBN: 978-85-8126-090-7

de construção do conteúdo de aprendizado. A postura do facilitador é a de interagir e criar perguntas norteadoras que articulem as problemáticas teóricas propostas e as vivências práticas à uma característica marcante (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). A problematização tem por base referencial filosófica tudo o que maximiza e potencializa o diálogo, o pensamento e o desenvolvimento do discente. Há um estímulo para que ele se insira nas vivências práticas com um papel ativo na construção do saber.

Aproximando-se da realidade, o conteúdo, a curiosidade e a percepção são estimulados, momento em que o participante organiza, soluciona e identifica, atuando ativamente nos processos de ensino e de aprendizagem. O papel do "educador" é transposto para o facilitador, que articula e problematiza o conteúdo. Na utilização das metodologias ativas, o aluno é estimulado a pensar reflexivamente sobre a sua realidade e, a partir dela, elaborar a aprendizagem crítico-refletiva, participando e se comprometendo diante do conteúdo construído (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Como no processo de aprendizagem trabalhamos com vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes), utilizamos a metodologia ativa como instrumento de mediação do conhecimento através da vivência prática dos profissionais do SAMU Ceará.

Esta pesquisa está inserida no campo exploratório, que tem como procedimento técnico o levantamento. Este tipo de pesquisa promove uma maior aproximação com o problema, englobando revisão de literatura e entrevista com pessoas que vivenciam o problema do estudo. O levantamento consiste no questionamento direto de pessoas com as quais se deseja obter informações sobre o comportamento, procedendo a questionamento a um grupo específico sobre o problema em questão, em

que as conclusões são alcançadas por meio de análise quantitativa dos dados coletados (GIL, 2008).

A coleta dos dados foi realizada no mês de novembro de 2014. Para a avaliação do conteúdo ministrado, utilizou-se um instrumento que continha perguntas abertas e fechadas, no qual abordamos os seguintes questionamentos: "Qual a sua avaliação da disciplina?" ("excelente", "boa", "regular", "ruim"); "A metodologia facilitou a aquisição de novos conhecimentos?" ("sim" ou "não"); "A metodologia articulou a reflexão sobre a teoria e a prática no trabalho?" ("sim" ou "não"). Em todos os itens, foram disponibilizados campos para comentários.

Para a construção do instrumento de avaliação, buscamos elaborar perguntas que compreendessem avaliar a teoria abordada e as percepções, significados e conexões construídas no serviço. Foram contemplados aspectos que considerassem as características do público-alvo, salientando a conexão com a atividade cotidiana dos profissionais.

Na tabulação dos dados, foram utilizadas a enumeração e a contagem das avaliações. Os dados foram digitados e analisados utilizando-se o *Microsoft Office Excel* – o qual calculou as estatísticas descritivas simples (média e distribuição de frequência) – representados por gráficos e tabelas e analisados à luz do conhecimento produzido na literatura relativa ao objeto de estudo. A análise estatística foi feita por meio de estatística de frequência e frequência percentual simples.

O curso foi desenvolvido em dois dias, contando com carga horária presencial de vinte horas. Dentre os módulos desenvolvidos, estão: Definição, Classificação e Identificação do Incidente com Múltiplas Vítimas (IMV); Organização da cena: análise e controle de riscos, Triagem, Sistema de Comando de Incidentes (SCI); Organização da cena: atendimento a Múlti-

ISBN: 978-85-8126-090-7

plas Vítimas, Regulação, Evacuação e Transporte de Vítimas, IMV com produtos perigosos, Psicologia dos desastres, Noções em IMV com agentes radioativos e nucleares e Noções em IMV envolvendo explosões e explosivos.

No que tange à Psicologia do Desastre, o objetivo principal da disciplina é propor ao aluno a construção do conceito, a partir de suas vivências, bem como de sua atuação como psicólogo em situações de desastres, focando ações preventivas do sofrimento psíquico. O público-alvo é composto por colaboradores do SAMU Ceará 192, com nível de escolaridade médio completo ou superior completo e/ou em andamento. Para a utilização das metodologias ativas e para a confecção do material, atentamo-nos aos diferentes perfis dos discentes.

Inicialmente, apresentamos os objetivos de aprendizagem e uma figura que facilitasse uma roda de conversa acerca da dicotomia entre vida e morte no cotidiano do trabalho do serviço de urgência e emergência, para, a partir desse momento, construir e apresentar as definições de Psicologia dos Desastres e sua atuação na prevenção de agravos aos trabalhadores e sua atuação durante e após o desastre.

No processo de avaliação do módulo, buscamos explorar as relações articuladas entre teoria e prática no serviço, com foco no processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, compartilhando com e entre os estudantes, e não apenas com o professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades.

4 Resultados e discussões

O instrumento de avaliação foi aplicado com 42 participantes, sendo 25 (59,52%) técnicos em enfermagem que desem-

penham função de condutores e socorristas, 15 (35,71%) enfermeiros e 2 (4,77%) médicos. Quanto ao gênero, destaca-se a predominância masculina, sendo 33 homens (80%) e 9 mulheres (20%). As idades variaram de 30 a 42 anos. Quanto ao tempo de atuação no SAMU, a média ficou em torno de 2,5 anos. 17 participantes (40,47%) possuíam curso de pós-graduação nível *lato sensu*; nenhum dos participantes possuía título de mestrado e/ou doutorado.

O primeiro item do instrumento aplicado avaliou o grau de satisfação da disciplina. Sendo que 81% dos participantes consideraram excelente, 17% bom e 2% regular. Dessa forma, podemos inferir que mais de 90% dos participantes avaliaram de maneira satisfatória.

Faz-se necessário ressaltar que todos os itens avaliados eram procedidos de espaços destinados para possíveis comentários dos discentes. O resultado positivo norteia o docente em suas escolhas que são estabelecidas inicialmente pelo processo de aprendizagem (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2004). Ainda no que se refere ao item número 1, grande parte dos alunos, 31%, absteve-se de complementar a questão com comentários, 12% consideraram a disciplina muito boa e dinâmica, mas 10% apontaram a necessidade de maior tempo de aula, e 10% elogiaram não só a disciplina, mas o curso como um todo.

No item número 2, que avaliou a metodologia utilizada como facilitadora da aquisição de conhecimentos da disciplina, todos os 42 alunos destacaram positivamente a metodologia ativa como fomentadora para a aquisição de novos conhecimentos da disciplina. Emergindo como comentários para esse item, 11 participantes (26,19%) afirmaram que a metodologia ativa propiciou a participação de todos e a troca de experiências, 8 (19%) relataram que promoveu a reflexão e a autoavaliação. Os partici-

ISBN: 978-85-8126-090-7

pantes evidenciaram a suscetibilidade do desenvolvimento das doenças psicossomáticas que podem vir a acometê-los.

Tabela 1 – Principais comentários acerca da aquisição de conhecimento pela metodologia ativa

Principais comentários	F	%
Linguagem acessível	2	4,76
Ampliação da percepção	1	2,38
Base para agir nas situações	1	2,38
Autoanálise sobre o comportamento	1	2,38
Profissionais suscetíveis a desenvolver doenças psicossomáticas	2	4,76
Como desenvolver melhor o psicólogo em situações	1	2,38
Porque podemos nos policiar em relação ao estresse	1	2,38
Participação de todos e troca de experiência	11	26,19
Não respondeu	2	4,76
Reflexão, autoavaliação	8	19,4
Tema interessante	5	11,90
Debate dentro da instituição	1	2,38
Melhora do atendimento das equipes	2	4,76
Conhecimento da psicologia na área de desastres	2	4,76
Aquisição de novos conhecimentos	2	4,76
TOTAL	**42**	100

Fonte: Elaboração própria (2014).

Conhecer é mais do que obter informações. "Conhecer significa trabalhar estas informações", isto é, no processo educacional, o aluno recebe informações, mas também se coloca como sujeito ativo na releitura, processamento e organização. Este é o principal desafio do docente, tornar essa informação clara e acessível, além de dar lugar ativo ao educando para que ele possa

realizar o exercício dele e colocar-se criticamente (ANASTASIOU, 2004).

A explicitação de estratégias de ensino e de aprendizagem pontuam aspectos determinantes de um novo fazer docente e discente, possibilitando a contextualização das estratégias com recursos inseridos numa problemática maior. A construção do conhecimento é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva. Nesse momento, é importante a escolha das estratégias com diversas e significativas atividades proposta ao estudante, visando superar sua visão inicial.

No item número 3, todos os participantes afirmaram que a metodologia articulou a reflexão sobre a teoria e a prática no trabalho. Piaget (1975) destaca que a aquisição do conhecimento se dá através de um processo de assimilação e acomodação em relação à interação entre o indivíduo e o meio. Nesse contexto, reportamo-nos à concepção de Ausubel (1982) para os processos de ensino e de aprendizagem, a aprendizagem significativa. A aprendizagem é mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Na tabela número 2, seguem os comentários acerca da articulação da teoria *versus* prática.

Tabela 2 – Comentários acerca da articulação da teoria versus prática

Principais comentários	F	%
Relembrar momentos vivenciados no trabalho	6	14,28
Ver os problemas por outro ângulo	1	2,38
Não respondeu	2	4,76

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ainda não iniciou a prática	1	2,38
Como as pessoas se tornam frias	2	4,76
Preocupa-se bastante nas situações com as crianças	1	2,38
Ajuda a lidar com situações de dificuldade	6	14,28
Conteúdo voltado para o trabalho	2	4,76
Equilíbrio nas relações de trabalho e vida social	1	2,38
Importante se atualizar	1	2,38
Didática utilizada de forma clara	1	2,38
Autorreflexão	11	26,19
Equilíbrio emocional	3	7,14
Conteúdo de suma importância	1	2,38
Compromisso, atitude e liderança	1	2,38
Até agora não	1	2,38
Estimulação da prática	1	2,38
TOTAL	42	100

Fonte: Elaboração própria (2014).

A compreensão do que é ensinar é um elemento fundamental nesse processo. Ensinar significa: marcar com um sinal, que deveria ser de vida, buscar e despertar o conhecimento. O processo de ensinar engloba duas dimensões: uma de utilização intencional do ensinar (intenção do ensino) e outra de resultado, "efetivação" (ANASTASIOU, 2004). O discente participa "ativamente" nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de uma aprendizagem significativa que permite a reflexão da realidade. Podem ser adotadas estratégias realizadas individual ou coletivamente, propostas para a aula e outros espaços.

Professores e alunos juntos constroem e são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. O educador possui um papel fundamental no que tange à organi-

zação dos processos e à distribuição do *feedback*. Já os educandos devem ter uma atuação efetiva nos processos que se referem ao aprendizado e à autorregulação das suas aprendizagens.

O caráter educativo e sistemático presente na avaliação constitui-se como um elemento de formação docente. O discente apreende algo, ao ser avaliado; a avaliação deve permitir-lhe firmar suas aquisições, ajudando-o a avançar e estimulando-o, além de oferecer os meios para que supere eventuais dificuldades. O objetivo principal de um projeto pedagógico é o de proporcionar aprendizagens. Portanto, a avaliação escolar deve existir a serviço da construção de aprendizagens.

5 Considerações finais

Para o desenvolvimento de um Curso de Incidentes com Múltiplas Vítimas (AMVED) para profissionais do SAMU Ceará, no módulo de Psicologia dos desastres, a metodologia ativa mostrou-se como uma ferramenta que possibilita ao profissional pensar e construir reflexivamente o conhecimento. O processo de avaliação do módulo permitiu avaliarmos a satisfação, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos através da articulação da teoria e da prática.

A utilização das metodologias ativas gera uma possibilidade de recurso didático para uma formação crítica e reflexiva dos profissionais de saúde, trazendo a participação coletiva democrática como requisito fundamental para uma aprendizagem significativa, que visa a uma reflexão da formação individual, por meio dos relacionamentos. A metodologia ativa contribuiu significativamente para o processo de aprendizagem dos discentes, bem como para a geração de um conhecimento sobre a realidade a partir de suas vivências.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A efetividade do processo de educação permanente está intrinsecamente ligada à sua inserção na rotina de trabalho, considerando, portanto, que essa atividade encontre-se engajada na carga horária contratual do trabalhador. O envolvimento de gestores compromissados é relevante para o desenvolvimento de alternativas a fim de que a educação permanente continuada esteja inserida nos contratos de trabalho.

A identificação dos pontos fortes e fracos direcionou ações que visaram melhorar e qualificar a prática docente e discente, que devem se fazer uma crítica permanente e contínua, no sentido de buscar a qualidade e a excelência acadêmica. Almejamos que, diante dessa experiência exitosa, os desafios presentes na utilização das metodologias possam prosseguir de modo que sejam ampliadas, havendo a necessidade de aprofundamento acerca da investigação e compreensão aprofundada da temática.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superlotados*: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, L. P. G.; FERRAZ C. A. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 61, n. 1, p. 31-35, 2008.

ANASTASIOU, L. G. C. Da visão de ciência a organização curricular. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processo de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 39-65.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processo de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 1.863, de 29 de setembro de 2003. Institui a Política Nacional de Atenção às Urgências, a ser implantada em todas as unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 out. 2003. Seção 1, p. 56.

CHAMPAGNE, F.; CONTANDRIOPOULOS, A. P.; TANON, A. Utilizar a avaliação. In: BROUSSELLE, A. et al. *Avaliação conceitos e métodos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 241-261.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20 n. 3, p. 780-788, 2004.

DIAZ-BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino -aprendizagem*. 28. ed. Petrópolis: Vozes; 2007.

ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Cultura Memória e Currículo, v. 5).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIZZO, M. A importância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade de ensino: a experiência de uma instituição de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 23., 2003, Ouro Preto. *Resumos...* Ouro Preto: Instituto de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, A. M. et al. As teorias de aprendizagem e os recursos da internet auxiliando o professor na construção do conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A

ISBN: 978-85-8126-090-7

DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: ABED, 2001.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam professores e alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004. p. 124-139.

SILVEIRA, F.; MOREIRA, M. A. Estudo da validade de um questionário de avaliação do desempenho do professor de Física geral pelo aluno. *Ensaio*, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 69-84, 1999.

SOARES, S. M.; SILVA, L. B.; SILVA, P. A. B. O teatro em foco: estratégia lúdica para o trabalho educativo na saúde da família. *Escola de Enfermagem Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 818-824, 2011.

SOBRAL, F.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO NO BAIRRO DA MARAMBAIA

BRAGA, Isolda Brasil
Mestra em Educação – Avaliação Educacional. Especialista em Gestão Escolar. Professor Pesquisador II – Plano Nacional de Formação de Professores. Professora do Ensino Fundamental – Secretaria de Estado de Educação do Pará. Técnica Pedagógica – Secretaria Municipal de Educação Belém Pará. E-mail: isoldabrasil@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o papel do gestor escolar na busca do alcance da qualidade em escolas públicas do Estado do Pará, enfatizando e otimizando a sua função como profissional fundamental ao serviço da educação. Para tal, foram formulados como objetivos específicos: identificar as dificuldades vivenciadas pelos gestores escolares, verificar se a atuação do gestor escolar encontra-se pautada no planejamento, e evidenciar a importância e a necessidade de uma atuação dinâmica do gestor escolar. O estudo ocorreu em quatro das dez escolas estaduais que fazem parte da UNIDADE SEDUC NA ESCOLA, localizada no bairro da Marambaia, em Belém do Pará. Foram informantes quatro dos dez gestores escolares destas escolas, e um percentual de 30% dos professores das mesmas escolas, totalizando vinte e sete professores pesquisados. A metodologia utilizada na investigação é de abordagem qualitativa, adotando os pressupostos do estudo de caso; foram realizadas entrevistas com os gestores escolares, bem como aplicação de questionário aos professores. Este estudo mostrou-nos que os gestores escolares têm lugar importante; no entanto, ainda existe falta de clareza das atribuições próprias do gestor escolar que elevam suas competências para além das burocráticas. É necessário que mudem alguns paradigmas e se submetam a uma renovação permanente em termos de definição de sua missão, assim como a organização das ações na busca constante de sua identidade, para que estes compreendam uma nova lógica que venha nortear o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Gestão escolar. Qualidade. Escola pública.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This study aimed to understand the function of the school manager in the search of reach quality in the public schools of the State of Pará, emphasizing and enhancing his/her function as a key professional in the service of education. To this end, we formulated the following objectives: Identify the difficulties experienced by school managers, check if the actions of the school manager is guided in planning and enhance the importance and need for a dynamic performance school manager. The study took place in four of the ten state schools that are part of SEDUC UNIT IN SCHOOL, located in the district of Marambaia, in Belém – Pará. Interviews were conducted with four of ten school managers, a percentage of 30 % of teachers in the same schools, totaling twenty-seven teachers surveyed. The methodology used in the research is a qualitative approach, adopting the assumptions of the case study, interviews were conducted with school administrators, as well as a questionnaire to the teachers of the schools surveyed. This study showed us that school managers have a important place, however, there is still a lack of clarity in the attributions of school manager that elevate their skills beyond the bureaucratic, it is necessary to change some paradigms and undergo a permanent renewal in terms of definition its mission, as well as the organization of actions in constant search of their identity, so that they understand a new logic that will guide the pedagogical practice.

Key-words: School management. Quality. Public school.

1 Introdução

Sabemos que educar é uma ação profundamente política e ética, portanto, o êxito das ações pedagógicas deve estar ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a qual se pretende servir. Se a instituição escolar representa um papel importante na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos, para uma sociedade que queremos transformar nessa direção, precisamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte. Precisamos construir práticas educacionais que desmascarem as dinâmicas políticas e históricas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade.

Entende-se que um verdadeiro educador deve oferecer à comunidade educativa da qual faz parte, uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, mas, principalmente, rever a sua prática e seus conceitos com constância. Considerando esta assertiva, este estudo aborda um assunto relevante da qualidade da ação educativa: a visão e a atuação do gestor escolar, considerando que ambos os atos por parte deste profissional fornecerão condições para que se desenvolva uma educação verdadeira e de qualidade.

Sabe-se que não existe um modelo padrão para gerenciar a escola, pois as situações cotidianas são as mais variadas possíveis. Conflitos, impasses, interesses e desinteresses representam algumas das situações comumente vivenciadas nas escolas. No entanto, a atuação do gestor das escolas públicas, com algumas exceções, precisa ser refletida e modificada.

Apesar de não ser inédito, o tema convida a uma reflexão sobre as múltiplas inquietudes a ele inerentes, visto que as dis-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cussões são vastas e levam a uma infindável sequência de olhares, críticas e propostas. É exatamente nesse sentido que não se deve encarar a gestão como estática, vazia e silenciosa, e sim com dinamicidade, caminhando para a construção de uma educação de verdade. Nesse sentido, é necessário conhecer, para discutir, analisar, propor e avançar.

2 Referencial teórico

É vasta a literatura que se especializou na busca de uma melhor revelação sobre a gênese e a natureza do processo de gerir a escola. Digno de ressalva "o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto" (LUCK, 2006, p. 45).

Pelo que observa, a gestão escolar não pode ser praticada simplesmente como uma administração modernizada, atualizada em seus aspectos externos, ainda com base no antigo controle burocrático. Ela precisa ser duplamente democrática, ou seja, situar-se no cenário das relações sociais e pilarizar coerência entre os meios e os fins.

Como mediador na construção do conhecimento, os gestores podem interagir constantemente no cenário do processo de ensino aprendizagem, indicando caminhos que conduzirá o aluno a realizar determinadas tarefas sempre que este encontrar dificuldades, levando-o a utilizar seus conhecimentos anteriores, além de propiciar a interatividade e a comunicação.

Segundo Campos (2010), o gestor deve utilizar instrumentos que solidifiquem, organizem e direcionem suas ações. O autor ressalta que a escola deve ser gerida por meio de instrumentos próprios de gestão: "o planejamento estratégico e o projeto

político-pedagógico da escola são ferramentas que não podem ser trancafiadas na gaveta" (CAMPOS, 2010, p. 90).

A nova estrutura da administração democrática exige dirigentes menos chefes e mais líderes, com flexibilidade e disposição para mudanças e que busquem participação efetiva no encaminhamento do processo educacional. É necessário que o líder seja hábil para coordenação da comunidade escolar, no desenvolvimento do projeto político, pedagógico e administrativo, além de uma liderança política, cultural e pedagógica para que o sucesso seja obtido no processo de articulação dos vários interesses evidenciados no contexto educativo.

E nesse contexto, a gestão escolar deve ser encarada como um instrumento de essencialidade, se considerarmos o dinamismo do processo e a possibilidade de conciliação entre os dados da realidade e a rigidez estrutural da organização. Assim, a gestão constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que busca promover a instituição educacional, bem como a mobilização e o processo articulatório que envolve as nuances materiais e humanas necessárias para a implementação dos avanços dos processos socioeducativos dos estabelecimentos de ensino. No dizer de Tavares:

> A gestão pedagógica é a parte mais relevante e significativa da gestão escolar. De nada adiantaria termos uma gestão integrada à comunidade e totalmente participativa, se não tivermos um foco na gestão pedagógica, pois ela tem como cerne o gerir da área educativa, tanto da escola quanto da educação escolar. (TAVARES, 2009, p. 85).

Trazemos à evidência que a gestão pedagógica estabelece os objetivos para o ensino, tanto os gerais quanto os específicos, e nela também serão definidas as linhas de atuação. Segundo o autor, a atuação será a pedra fundamental, visto que as matrizes da educação deverão estar em comum acordo com o perfil da comu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nidade escolar, procurando saber como este afetará os educandos e com que conhecimentos eles chegam à escola. Nestes termos,

> é sabido que todas as escolas devem oferecer um ensino de qualidade, fazendo de seus discentes cidadãos críticos, ativos e participativos, transformadores da realidade atual, não mascarada por uma minoria dominadora. Os conteúdos curriculares serão elaborados pela gestão pedagógica, que irá avaliar e acompanhar o rendimento das propostas e como elas deverão ser aplicadas para que os educandos os assimilem. (TAVARES, 2009, p. 86).

3 Procedimentos metodológicos

O tipo de estudo efetivado foi a pesquisa exploratória, com ênfase qualitativa, realizado sob a forma de estudo de caso, pois não se objetivou quantificar o objeto em estudo e sim, descrever e interpretar as falas e representações de gestores e professores para identificar o papel representativo da gestão escolar na qualidade da escola pública. Como alternativa, foi possível selecionar quatro casos, ou seja, um trabalho de investigação em quatro escolas estaduais que fazem parte da Unidade SEDUC na Escola (USE-8), localizadas no bairro da Marambaia, na cidade de Belém, Estado do Pará, haja vista o fato de apresentarem situação de contraste no que se refere à gestão escolar.

Para recolha de dados, selecionamos como participantes quatro gestores, um de cada escola selecionada, além de um percentual de 30% dos professores das escolas elegidas, totalizando 27 professores.

Os instrumentos utilizados para a recolha foram questionário e entrevista. O questionário, aplicado aos docentes, constou de 37 perguntas entre abertas e fechadas, e a entrevista estruturada, aplicada aos gestores, constou de 43 perguntas.

O procedimento para análise e interpretação dos dados coletados nos questionários foi à análise descritiva, já as entrevistas, depois de transcritas, foram submetidas à análise do discurso.

4 Resultados e discussões

A escola pública de hoje apresenta uma série de dificuldades em função da complexidade e diversidade de suas atividades educacionais uma vez que convive, também, com situações de violência, drogas, sexualidade e outros problemas relacionados às condições sociais da comunidade que a cerca. Nesse contexto, para que a escola responda satisfatoriamente às necessidades da comunidade, precisa se estruturar e se organizar com propostas de trabalho que possam intervir significativamente nos rumos de suas atividades educativas.

Observa-se, com a pesquisa, uma tendência marcante e reconhecida pelos profissionais em gestão escolar de atuarem, quase que constantemente, sem um direcionamento claro e específico, uma atuação planejada, que concretize metas e objetivos de sua ação, uma vez que o planejamento se converte na etapa primeira da construção da ação educativa, além de tornarem-se sujeitos inteiramente ligados às demandas imediatistas de trabalho da escola. Presencia-se uma atuação, não de forma direcionada, sistemática e organizada, mas sim, sem um vínculo direto com o projeto pedagógico global.

Nesse contexto, o profissional atuaria num enfoque bem mais reativo do que proativo, muito mais encaminhado para atender às demandas e aos problemas imediatos de trabalho na escola do que propriamente para imprimir uma nova linha de trabalho, condizente com a realidade sociopolítica, buscando uma nova qualidade que realmente contribuísse para a superação dos problemas cotidianos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ao falarmos, pois, na gestão escolar, identificamos como as maiores dificuldades encontradas pelos gestores das escolas pesquisadas, o gerenciamento das relações interpessoais; a falta de recursos financeiros para solucionar problemas de estrutura física da escola e compra de material didático; a falta de profissionais e, principalmente, a falta de compromisso de alguns profissionais assim como de muitos alunos. Os docentes apontam como as maiores dificuldades dos gestores, a falta de um bom projeto e a atuação conjunta com a comunidade.

Diante do exposto, constatamos falta de organização, clareza e direcionamento nas atividades gestionais, sobre as quais realmente faz-se premente o questionamento se estes profissionais estariam ou não preparados para desempenhar o seu papel de maneira crítica e comprometida com a transformação pela qual a escola pública vem passando e qual seria a modalidade ideal para a inserção destes profissionais no quadro contextual educativo brasileiro.

Mediante pesquisa realizada, foi possível notar a correlação entre os dados obtidos, permitindo a reflexão acerca das situações apresentadas na díade docentes/gestores e possibilitou, também, o alcance dos objetivos propostos, conforme consta na tabela seguinte:

Tabela 1 – Resultados da pesquisa

SUBCATEGORIAS	DOCENTES	GESTORES
Planejamento	41% desconhecem a existência do planejamento e os 37% que afirmam existir, não sabem em que período ele é realizado. 41% não sabem se o planejamento é elaborado coletivamente.	Não existe um planejamento formal das atividades. Apontam o PPP como o único documento formalizado da instituição, construído pela equipe diretiva da escola.

Participação	Afirmam que, ocasionalmente ou frequentemente, os gestores participam das reuniões pedagógicas e administrativas; elaboração do PPP; acompanhamento e avaliação das atividades da escola.	Participação ativa e boa frequência nas reuniões e elaboração do PPP, assim como no seu acompanhamento e avaliação. Costumam acompanhar as atividades, salvo quando possuem outros compromissos.
Assiduidade e Pontualidade	Apontam que os gestores são assíduos e pontuais.	São assíduos e pontuais, ausentando-se quando necessário.
Desempenho da função	Identificaram as formas de trabalho dos gestores como centralizada, participativa, democrática; outros não sabem identificar. Não sabem se os gestores dão atenção especial aos que apresentam dificuldades para desempenhar suas funções, mas sempre estimulam para o desenvolvimento das atividades.	Três dos pesquisados consideram-se democráticos. Um denominou-se "itinerante". Afirmam dar atenção aos que apresentam dificuldades e que costumam estimular todos a desenvolverem suas atividades.
Avaliação	Quanto aos instrumentos e formas de avaliação da gestão, verificou-se que esta prática não ocorre plenamente ou nunca ocorre; outros não souberam responder.	Afirmam a inexistência de instrumentos e procedimentos de avaliação, mas esperam que a comunidade se manifeste.
Qualidades e dificuldades	Falta de um bom projeto. Falta de uma atuação conjunta com a comunidade	Dificuldades: gerenciamento das relações interpessoais. Falta de recursos financeiros, humanos e de material didático. Falta de compromisso dos profissionais e de alguns alunos. Qualidades: compreensão, autoavaliação, amizade, diálogo.

Fontes: Questionário aplicado para docentes e Entrevista realizada com gestores das escolas pesquisadas

Não há como negar que existem muitos desafios para os gestores escolares e que estes realmente não chegam a ter ob-

ISBN: 978-85-8126-090-7

jetivos claramente definidos e, é frente a este entrave que tais objetivos se fazem determinantes, considerando, por fato, que se constituem em metas que devem ser conscientemente buscadas, ou seja, as reais finalidades desejadas pelo grupo de trabalho da escola. Em mais uma análise, os objetivos são uma questão de escolha e, como tais, devem ser considerados como juízos de valor daqueles que se responsabilizam pela escola. Nesse sentido, uma filosofia global de educação constitui-se em fator de extrema relevância, com vistas à orientação na formação desses juízos.

Frente ao que aqui se expõe, fica clara a relevância em enfatizar o papel representativo do gestor escolar, sua importância no contexto educacional e a necessidade de que sua atuação seja dinâmica. Assim, da observação que se faz – e também da crítica – percebe-se um anseio de mudanças que se inicia pela (des) construção da realidade inacabada e desmistificação do reducionismo da função do gestor, já que a gestão é o meio articulador para o desencadeamento do processo de transformação escolar, numa ação conjunta com os demais envolvidos no processo.

O gestor precisa ser líder e articulador do grupo, responsável pela organização, pelo desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola. Deve mobilizar, envolver e envolver-se, buscar a participação coletiva ou fazer com que todos cumpram seu papel no fazer pedagógico.

É na abertura de um processo mais participativo na gestão, que depende do envolvimento dos integrantes da comunidade escolar (diretor, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade) que se unem na construção de um espaço democrático, revelando competência e compromisso para fazer valer as decisões conjuntamente propostas.

Como mediador na construção do conhecimento, os gestores podem interagir constantemente no cenário do processo de

ensino e aprendizagem, indicando caminhos e induzindo a realização de determinadas tarefas sempre que alguém encontrar dificuldades, além de propiciar a interatividade e a comunicação.

O ato de gerenciar a escola com ações democráticas deixa de ser centralizador e passa a ter um caráter mais amplo porque o dirigente é o articulador do processo administrativo e pedagógico junto ao conselho escolar. Nesse sentido, parece estar explícita a importância da gestão dinâmica, não apenas como proposta de natureza administrativa, mas como mediação da prática pedagógica, superando o enfoque mecanicista que temos hoje.

5 Considerações finais

Este estudo vem demonstrando, de modo claro, a importância do profissional da gestão escolar, em apreender ou lidar com as relações de poder no interior da escola, onde se torna cada vez maior a participação de todos os segmentos que a compõe, numa perspectiva em que emergem os conflitos situados entre as concepções de autoridade e autoritarismo, dentre outras questões.

É de tudo isso e de mais um pouco que este estudo trata. Não de negar a solidez da escola enquanto instituição no contexto da sociedade moderna, em especial se considerarmos que todos os indivíduos clamam por ela, e urgem por seu crescimento e seu aprimoramento no cumprimento daquilo que promete. O fato é que o empenho pela democratização da escola vem se manifestando tanto por parte daqueles que dela têm sido excluídos como por parte dos educadores e outros profissionais que propugnam pela obrigação de o Estado oferecer educação formal a todos aqueles que dela necessitam.

Este estudo propõe uma reflexão diretamente aos educadores, para que estes repensem a constituição simbólica da esco-

ISBN: 978-85-8126-090-7

la desde o seu imaginário social, a sua intencionalidade política, expressa no projeto pedagógico e a mediação da docência em sala de aula, direcionada às aprendizagens sistemáticas.

Não se pode esquecer de que a escola justifica sua existência e torna válida sua atuação no momento em que traça sua proposta pedagógica, no livre consenso dos nela interessados e por ela solidariamente responsáveis e ao propiciar-lhes condições de efetividade e eficiência. Esta proposta somente pode ser gestada na ampla mobilização política de toda a sociedade em suas diferenciadas esferas, igualmente lúcidas e ativas. É preciso reconstruir aquilo que se aprendeu na diversidade dos tempos/lugares sociais: família, grupos de iguais, movimentos sociais, sociedade política centralizada, instituições e organizações da sociedade civil, etc. Desse modo, os sujeitos/atores do cotidiano escolar confrontam-se em sua revelação criadora, nos saberes dos professores com a situação problematizadora dos alunos.

É preciso democratizar o espaço escolar e a cadeia de relações nele estabelecidas. Sua implantação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes. No que concerne à democratização, é importante ressaltar alguns pontos, como: a participação democrática na elaboração, implementação, acesso e a avaliação da política pública, buscando a superação do viés compensatório; a relação democrática entre as instâncias governamentais, e destas com as instituições; a democracia interna das instituições mediante a participação democrática da comunidade educacional e na composição e eleição de seus órgãos diretivos. Diante dessas questões, cabe ressaltar que a gestão democrática não se constitui em um fim em si mesma, mas em uma das estratégias de desenvolvimento nacional e de inclusão social.

Referências

CAMPOS, C. M. *Gestão escolar e docência*. São Paulo: Paulinas, 2010.

LÜCK, H. *Concepção e processos democráticos de gestão educacional*. Vol. 2. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAVARES, W. R. *Gestão pedagógica*. Gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O PLANO DE METAS E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa
Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Pós-graduada em Políticas Públicas pela UFRJ, Graduada e Licenciada em História pela Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE), professora de História na rede pública do Estado do Rio de Janeiro e do município de Duque de Caxias

RESUMO

O trabalho aqui apresentado resulta da pesquisa realizada no mestrado em políticas públicas e desigualdades sociais, concluído pela autora em julho de 2014. A pesquisa teve como objeto de estudo o Plano de Metas da Educação, implementado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a partir de 2011, e suas possíveis incidências sobre o trabalho docente. Procuramos apresentar também um breve histórico das políticas de educação do Estado. Buscamos, de um lado, analisar as características, estratégias, desdobramentos do Plano e possíveis incidências sobre o trabalho docente. De outro, como o profissional docente se relaciona com estas mudanças e quais alterações elas promovem no seu trabalho. A pesquisa teve como marcos a reforma do Estado no Brasil, por meio da qual se buscou transitar do modelo burocrático ao gerencial, bem como as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, considerando seus impactos nas políticas estaduais fluminenses e como ambas interferiram nas condições de trabalho dos professores. As análises tiveram por base pesquisa qualitativa constituída por documentos institucionais e procedimentos complementares, tendo Gramsci como referencial teórico central, a partir do qual analisamos o Plano como um programa de ação que combina coerção e persuasão, aumentando o controle do trabalho docente e o fortalecimento da hegemonia do projeto político governamental. Por meio de entrevistas semiestruturadas, como recurso complementar, foram obtidas informações relevantes a respeito da avaliação dos

professores em relação ao Plano, às experiências vinculadas a sua implementação, bem como a respeito dos impactos deste no seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação fluminense. Reformas educacionais.

ABSTRACT

The work here presented is a result of the research accomplished for the master's degree in public policies and social differences, concluded by the author in the July 2014. This research's subject of study was the *Plano de Metas da Educação*, implemented in the public educational system of Rio de Janeiro since 2011, and its possible influences on the teacher's work. We introduce with a brief historical of the nation's education policies. On one hand, our goals are to analyze the characteristics, strategies, deployments of the *Plano* and its likely incidences on the teachers' work. On the other hand, how the teaching professional relates with these changes and how they affect their work. The research's marks were both the Brazilian State's reformation, which goal was to change its way from the bureaucratic to the management sort, and the educational reforms initiated by the 1990's, considering its impacts on the *fluminense* public policies and how both interfered on the teacher's condition of work. The analyses were based on a qualitative research of institutional documents and complementary procedures, having the work of Gramsci as the major theoretical referential, we analyzed the *Plano* as a plan of action that combines coercion and persuasion, enhancing the teaching work's control and the fortification of the governmental project's hegemony. Using semi structured interviews as a complementary resource, relevant information about the teacher's evaluation towards the *Plano* was obtained, about their experiences linked to its implementation, and also on its impacts on their jobs.

Keywords: Teaching work. *Fluminense* education. Educational reform.

1 Introdução

O tema desta pesquisa é o Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. O Plano foi inicialmente implantado através do Decreto Nº 42.793[1], que instituiu o primeiro conjunto de medidas e metas vinculadas ao que ficou conhecido como "Plano de Metas" [2]. Segundo o secretário de educação, Wilson Risolia, o Plano atacaria em cinco frentes: a implantação de um regime meritocrático para todos os servidores da Secretaria Estadual de Educação, SEEDUC; a seleção de gestores; a realização de avaliações periódicas; o estabelecimento de metas de desempenho para balizar a concessão diferenciada de gratificações aos docentes; e a revisão de licenças médicas dos professores; com objetivo declarado de colocar a educação fluminense entre os cinco melhores estados avaliados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, até 2013[3].

Neste trabalho, temos como objetivo contribuir para uma melhor compreensão das modificações no caráter e nas condi-

[1] Publicado em 07 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23504.pdf/decreto427882011.pdf>.

[2] É importante observar que o Decreto Nº 42.793/2011, relacionado à instituição do "Plano", não utiliza o termo "Plano de Metas". A ementa do Decreto explicita apenas que o mesmo "Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências". No corpo do Decreto, por sua vez, o termo "meta" aparece 16 vezes, mas não se observa o termo "plano de metas" que, no entanto, aparece em inúmeras falas oficiais que precederam sua apresentação e acompanharam sua implementação. O termo também aparece no site da SEEDUC/RJ, designando o conjunto de medidas constitutivas da reforma educacional iniciada formalmente pelo referido Decreto.

[3] Em 2013, ao atingir a 4ª posição do ranking do IDEB, a rede estadual superou a meta de ficar entre os cinco melhores estados no Ensino Médio, e desta forma a SEEDUC elaborou um ajuste no Plano de Metas apresentando um novo objetivo geral: Que a rede estadual de educação do ensino médio passe a atingir um nível de excelência, já alcançado nos países desenvolvidos de acordo com OECD, disponibilizados pelo MEC/INEP. Disponível em: <ownload.rj.gov.br/documentos/.../PLANO-DE***METAS***20142021.pdf>. Acesso em 18/02/2015.

ções de realização do trabalho docente no contexto das mudanças observadas a partir da implementação do Plano, no período de 2011/2013, tendo como foco as características deste programa e suas incidências na organização e realização do trabalho docente da SEEDUC/RJ.

2 Referencial teórico

Programas como o Plano de Metas surgem a partir de reformas educacionais que, desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, vêm se apresentando como alternativa mais contundente para a melhoria do desempenho escolar. Estas se constituem num mecanismo de racionalização da ação do Estado, numa forte adequação à globalização, onde o Estado não somente funciona como instrumento para garantir a propriedade e os contratos, mas principalmente como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para o sistema capitalista contemporâneo. Para tanto, o Estado substitui a perspectiva antes predominante, chamada de burocrática, por uma abordagem gerencial, não apenas importando modelos de gestão idealizados no mundo empresarial, mas se lançando a outras funções, que exigem novas estratégias administrativas e novas competências (CARDOSO, 2006, P.15).

As reformas educacionais elaboradas nessa perspectiva se ancoram principalmente em medidas de responsabilização docente, que afetam a ação e o trabalho dos professores, bem como as relações escolares. É uma concepção de como se organiza a educação pública, favorecendo, entre outras coisas, projetos que aprofundam o processo de mercantilização e privatização. Como alerta Luiz Carlos Freitas (2011, p.17), "responsabilização e privatização caminham juntas".

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referenciamo-nos em formulações marxistas, como as de Gramsci (1989, 2000, 2002), onde podemos afirmar que as instituições da sociedade civil compreendem funções complexas que não podem ser entendidas como mero efeito mecânico da estrutura econômica, ou seja, das relações econômicas de produção. Algumas dessas instituições, bem como diversos tipos de associações, são definidas por Gramsci como "aparelhos privados de hegemonia", pois atuam na difusão de ideias hegemônicas ou com pretensão de disputa hegemônica, orientando-se, em alguns casos, para a própria formação sistemática dos modos de ser, pensar e agir.

Nos processos de conquista e de manutenção do poder, a supremacia de um grupo social sobre os demais requer que ele se torne dominante, mas também dirigente, e isto deve ser levado em conta no estudo do Estado e dos processos de elaboração, disputa e consolidação da ação estatal. Nessa perspectiva, entender o processo ao longo do qual determinadas ideias e concepções passam a orientar hegemonicamente a ação estatal, em um determinado âmbito, requer o conhecimento dos meios usados para a difusão dessas ideias e concepções e para a obtenção de certo consentimento e consenso necessários à sua sustentação.

Para Gramsci, alguns desses meios são coadunados de tal forma que, analisados em conjunto, revelam a existência de verdadeiros "programas de ação", nem sempre explicitados na forma de políticas e programas oficiais, ou só parcial e gradualmente explicitados. Essa não explicitação, por sua vez, em diversos casos, é útil à própria realização de um "programa", possibilitando uma progressiva organização das condições necessárias ao avanço ou aprofundamento do que foi previamente programado.

Reconhecemos no cotejamento das ações do Plano de Metas, que vão se revelando nas medidas aplicadas, a identificação

do "programa de ação" tal qual Gramsci aponta. O Plano se apresenta numa dinâmica móvel, num ajuste constante. Dependendo do desempenho apresentado pelas escolas, recalcula-se e se redistribui a distância remanescente a ser alcançada. O Plano representa uma série de ações governamentais que visam a adequar a rede estadual de educação do Rio de Janeiro ao conjunto de Reformas Educacionais e Administrativas iniciadas na década de 1990, e ainda em curso no Brasil.

Referenciamo-nos em Frigotto (1984) e Leher (2006), buscando avançar na discussão sobre a configuração e os condicionantes do trabalho docente no atual contexto, considerando as tensões e impasses entre o sentido ontológico do trabalho educativo e as condições reais a que este vem sendo submetido no quadro atual.

3 Procedimentos metodológicos

No levantamento bibliográfico, verificamos trabalhos que foram de grande ajuda, pois apresentaram e discutiram um Programa que não só antecedeu cronologicamente o Plano de Metas como também foi a primeira experiência de responsabilização e meritocracia na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o Programa Nova Escola (NAJJAR, 2004; LEAL, 2004; SOUZA, 2007). Dessa forma, no que tange ao período de transição do Programa Nova Escola para a implantação do Plano de Metas, conseguimos construir um elo entre estes programas através de um breve e recente histórico das políticas de educação do Estado.

Trabalhamos como fonte primária, com farta documentação, constituída tanto por leis, decretos, pareces e portarias – dentre outras medidas normativas e instrucionais dos âmbitos federal e estadual –, quanto por textos e informações sistematiza-

ISBN: 978-85-8126-090-7

das sobre a rede estadual produzidos pelo sindicato Estadual dos profissionais de educação do Rio de Janeiro, SEPE/RJ.

Como recurso complementar, optamos por recorrer a diversos tipos de registro sobre acontecimentos e percepções relacionados ao processo de criação e implantação do Plano de Metas e seus antecedentes. Lançamos mão, neste caso, de matérias jornalísticas, informações institucionais em sites oficiais e anotações pessoais feitas a partir da nossa participação em fóruns, audiências, assembleias e encontros docentes. Essas fontes serviram, em grande parte das vezes, como meios de identificação inicial de informações que, posteriormente, buscávamos correlacionar com as fontes bibliográficas e documentais disponíveis, de modo a nos assegurarmos, o máximo possível, da validade das informações utilizadas.

Utilizamo-nos também de entrevistas semiestruturadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008) de forma complementar, de cerca de uma hora de duração, com oito professores da rede estadual, que teceram considerações acerca do trabalho docente e sobre as influências trazidas pelo Plano de Metas no seu cotidiano. Nossa perspectiva foi a de interpretar os relatos em sintonia com a proposta inicial de uma pesquisa qualitativa e, a partir dessas interpretações, cotejar as percepções sinalizadas pelos professores com as nossas hipóteses iniciais da pesquisa, relativas às possíveis repercussões do Plano de Metas para o trabalho docente.

4 Resultados e discussões

4.1 O Plano

O Plano de Metas tem como base um sistema de avaliação aliado a um programa de bonificação por resultados nas escolas

da rede estadual do Rio de Janeiro. Localizamos o Plano como parte de um processo de mudanças que vem ocorrendo com a educação pública e com o trabalho docente. Estas alterações passam desde a rede federal até as estaduais e municipais das diversas regiões do país, são parte integrante de um movimento mais geral de reformas educacionais que, por sua vez, estão embutidas no bojo de processos de reestruturação do Estado, que, de nosso ponto de vista, confirmam que:

> A educação pública vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemonizam as relações internacionais. Trata-se de um processo que ocorre em escala mundial, abrangendo um amplo espectro de países que, apesar de suas especificidades, passam por reformas educacionais similares, que envolvem alterações nos princípios e nas diretrizes de ação que incidem sobre a organização da oferta escolar e da escolarização, bem como modificações nos modelos de planejamento e de gestão educacional. (ALGEBAILE, NEPOMUCENO & SOUZA, 2013, p.2).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB/1996, a avaliação institucional ganha destaque na educação pública nacional, tanto que chega a ser citada de forma sistemática, em pelo menos dez artigos. Traz uma mudança de concepção do poder do Estado, torna-o mais controlador e desloca o foco da avaliação para os resultados. Institui um processo regular de avaliação do ensino, colocando na União um poder jamais visto, como podemos verificar nos artigos 8º § 1º, 9º incisos VI, VII e VIII, e o art. 67.

Em conformidade com o que já vinha sendo realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, a LDB traz como inovação a avaliação do rendimento escolar em larga escala, por meio de sistema específico que está assegurado nos art. 9º e 87º.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O inciso V do artigo 9º incumbe a União de "coletar, analisar e disseminar informações sobre educação", reiterando as funções que já vinham sendo cumpridas pelo setor de estatística educacional. Mas o inciso VI estabelece algo novo na legislação educacional brasileira, ao definir que cabe à União: "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 prioridades e melhoria da qualidade do ensino".

O art. 87, § 3º, inciso IV, dá maior definição a essa disposição, ao estabelecer que os Municípios, os Estados e a União deverão "integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar".

Assim, os sistemas de avaliação da educação passam a estar associados aos processos de descentralização e de melhoria da qualidade de ensino relacionada a resultados aferíveis. Ao tornarem-se componentes políticos centrais, os sistemas de avaliação[4] transformam-se numa atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos profissionais e orçamentos próprios (BONAMINO, 2000). Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, implementam-se sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance dos mesmos. Com

[4] Em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) já havia sido criado, expandindo-se gradualmente ao longo da década de 1990. Novas mudanças, no entanto, ocorreriam na década de 2000. Procurando aprimorar os instrumentos de aferição de desempenho em escala nacional, e atendendo ao disposto no artigo 9°, inciso VI da LDB 9394/96, o Ministro da Educação Tarso Genro, do governo Lula da Silva, aprova Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, que estabelece que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) será composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

esse referencial, ergue-se um projeto de educação que abriu uma avenida para a implementação de um modelo competitivo na educação.

> [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto no nível local quanto no nível nacional. Neste sentido, diminuir as despesas públicas exigiu não apenas a adoção de uma "cultura gestionária" no setor público, como induziu à criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece, assim, como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (AFONSO, 2000 p.49).

A instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, se realizará ainda em 2007, com o Decreto Federal 4482/2005, aprofundando a reforma iniciada na LDB. Os programas que compõem o PDE se tornaram uma espécie de "fluxo-conversão" (BARÃO, 2009), onde as escolas têm de alcançar os padrões educacionais dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), através de resultados alcançados no IDEB, que combina dois elementos fundamentais para essa perspectiva: proficiência dos alunos e taxa de aprovação. A proficiência é aferida por avaliações padronizadas e elaboradas pelo Governo Federal, em português e matemática, aplicados a cada dois anos: a Prova Brasil e o Sistema de avaliação da Educação Básica, Saeb. Esses exames são realizados no final do ano, pelos alunos da última série/ano do Ensino Fundamental Regular (5º ano ou 9º ano), e do Ensino Médio (3ª ou 4ª série). O resultado será considerado como o do nível de aprendizado, na saída dos segmentos. A média das taxas

ISBN: 978-85-8126-090-7

de aprovação em cada série/ano que compõe o segmento é o segundo elemento que constitui o IDEB, apresentando uma noção do tempo médio gasto para completar cada segmento.

Mas, só em 24 de abril de 2007, o governo federal lançou oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação, além do Decreto nº 6.094[5], que dispõe sobre a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação", um impulsionador do PDE. Essas medidas transformaram o PDE numa política pública, de Estado, superando a tática de apenas uma política de governo. O ordenamento constitucional que dá base legal ao Compromisso é o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e Resolução CD/ FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007.

Quando os indicadores da rede estadual do Rio de Janeiro foram apresentados em julho de 2009, houve grande desconforto para o governo do Estado do Rio de Janeiro: como explicar a posição de penúltimo lugar no ranking?

Os resultados das avaliações, inicialmente pouco utilizados pelos gestores, frente a esse quadro de Reformas, passam a ter impacto na administração educacional e a servirem ao propósito de aprofundar as mudanças necessárias ao Estado gerencial. O resultado do IDEB se transforma, então, numa ferramenta estratégica de gestão, pois, com base nele, os governos passam

[5] Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em 22/04/2013. Para alcançar seu objetivo, o PDE reuniu um número de 40 programas, alguns já existentes, passaram a ser estabelecidos sob forma de leis, decretos, resoluções e ações, com o processo de desenvolvimento da sua política, estes programas passaram de 40 para 62 em 2009.

a traçar as metas que as escolas deverão atingir. Desta forma, em nossa avaliação, os baixos índices do IDEB/2009 propiciaram um forte álibi para que a SEEDUC apresentasse o Plano de Metas. Define-se um programa de bonificação por resultados com a finalidade de promover a melhoria dos índices da educação pública do Estado do Rio de Janeiro para que esteja entre os cinco melhores Estados no IDEB até 2013.

Vale lembrar que as metas serão recalculadas anualmente até 2014 em função do desempenho apresentado, de forma a se redistribuir a distância remanescente a ser trilhada, reforçando o caráter coercitivo e de correção de fluxo do Plano.

O Plano de Metas foi apresentado como um "Choque de gestão" na educação estadual, fundamental para o aumento da produtividade dos professores, reforçando a necessidade de atingir uma eficácia maior nos resultados educacionais. As metas para cada biênio foram ainda mais ousadas do que as estipuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Através da regulamentação do Plano em decretos nos anos de 2011 a 2013, o governo elevou o desempenho da educação fluminense no IDEB, revertendo o penúltimo lugar alcançado na avaliação em 2009. Melhorou os índices da rede, aumentou a produtividade, estabeleceu programas para o aprimoramento e a valorização dos profissionais de educação através de bonificações variáveis. De acordo com o alcance integral das metas estabelecidas pela SEEDUC, poderiam ser recebidos o 14º, 15º ou até mesmo o 16º salário, com a condição de estar de acordo com o alcance das metas vinculadas ao Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), do cumprimento do currículo mínimo, da participação na aplicação das avaliações internas e externas e do cumprimento de pelo menos 70% de frequência presencial, dentre outras condições apresentadas no Plano de Metas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Desde 2008, o governo estadual aplica anualmente, e em toda a rede, os exames do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ. O objetivo e a metodologia são os mesmos da Prova Brasil e do SAEB: propõe-se a acompanhar o nível geral de proficiência da rede nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Juntando a proficiência medida pelo SAERJ e as taxas de aprovação obtidas após o encerramento do ano letivo, constitui-se um índice estadual, semelhante ao IDEB, denominado IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). Com base nesse índice, foram definidas também metas anuais para a educação do estado. Assim como no caso do IDEB, as metas de IDERJ também foram recalculadas, anualmente, em função do desempenho apresentado pelo estado, de forma a se redistribuir a distância remanescente a ser trilhada até o último ano.

Importante ressaltar que, mesmo antes da apresentação do Plano, em 2010, a SEEDUC colocava em curso transformações, que, em nossa avaliação, viriam a ser fundamentais para a implementação e o sucesso do mesmo. Garantiu o acompanhamento e o controle das escolas e de seus profissionais, tanto na questão administrativa – com o quadro de horário dos professores, que oportunizou um maior domínio materializado no controle e no gerenciamento dos recursos humanos– como o da lotação de cada professor; ou ainda na questão pedagógica e administrativa, com o lançamento dos conteúdos e das notas dos alunos no sistema conexão, que, através da internet, passaria a interligar escolas, profissionais e comunidade escolar, inaugurando práticas que favoreceram o acompanhamento e o controle das escolas e de seus profissionais, possibilitando o monitoramento dos resultados constantemente pelo órgão central da Secretaria de Educação.

Operou-se uma adequação das Diretorias Regionais. As alterações possibilitaram melhor acompanhamento e monitoramento das unidades escolares. Observa-se, nessas ações coercitivas, a necessidade de aumentar a eficiência do Estado, trazendo uma abordagem gerencial numa forte preocupação com o controle dos resultados.

Ainda no final de 2010, completando o processo de adequação da rede para receber o Plano de Metas, um Grupo de Trabalho foi criado com o objetivo de levar para as escolas a metodologia de gestão por resultados: Gestão Integrada da Escola – GIDE. É uma metodologia de gerenciamento que procura identificar os problemas e orientar quanto às metas que deverão ser alcançadas. Nas escolas, funcionará como bússola, orientando na perspectiva apontada pelo Plano de Metas. Garante a elaboração de planos de ação para a melhora dos resultados e para o acompanhamento das ações propostas para o monitoramento destes. Funciona também como sistema de gestão, contemplando os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais, sempre com foco nos resultados. O destaque dado aos resultados revela os nexos que atrelam a política educacional da SEEDUC com a necessidade de se operar por metas, quantificando a educação estadual, tal qual o modelo desenvolvido nos Estados Unidos da América do Norte, onde "a testagem [...], havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma". (RAVITCH, 2011, p. 27).

Destacamos que, a partir da publicação do Plano de Metas, alguns benefícios passaram a constar no contracheque de parte dos profissionais da educação (SEEDUC, 2013), configurando-se, de acordo com o site da secretaria, como um "pacote de benefícios" com os seguintes itens: Auxílio-transporte, Auxílio-qualificação, Auxílio-alimentação, Auxílio-formação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Várias gratificações passaram a ser pagas, visando claramente melhorar a remuneração dos docentes em atividade no magistério. Trata-se, no entanto, de uma gestão que remunera melhor, mas nega a lógica da indexação salarial de uma política de reajustes lineares e paritários. Condicionados ao aumento da produtividade, esses benefícios não são passíveis de incorporação ao salário e podem, inclusive, algumas vezes, ser retirados da folha de pagamento, como é o caso do auxílio-transporte e de alimentação, que no período das férias e de recesso escolar, ou ainda de licenças – médicas ou não, – não é pago. É a lógica do Estado gerencial.

> A criação das gratificações de desempenho representa a continuidade do processo de aperfeiçoamento dos instrumentos que associam parte da remuneração ao desempenho do servidor, em consonância com os princípios da administração gerencial, voltada para resultados. (BRESSER-PERREIRA, 2002)

Há também as bonificações pagas anualmente em decorrência do cumprimento das metas estabelecidas para cada unidade escolar[6]. Tais benefícios acabam se constituindo como a principal remuneração variável da política meritocrática e de responsabilização, aplicada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro.

Os indicadores que são considerados para efeito de cálculo do bônus são os seguintes: IDERJ-Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro, ID–Indicador de Desempenho do SAERJ, IF-Indicador de Fluxo de Aprovação e o IGE-Índice Geral do Estado do Imóvel. (SEEDUC, 2012). Este resultado será uma das formas de avaliar os professores para definir o valor do bônus que receberão ao fim do ano letivo. O IDERJ será composto pelo IF (indica o tempo médio dos alunos

[6] Decreto Estadual Nº42. 793

para a conclusão de um nível de ensino) x ID (indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino), e o IGE. O IF é calculado mediante as taxas de aprovação de todas as séries de um mesmo nível de ensino, os dados usados nestes cálculos são as notas e as frequências repassadas através do sistema Conexão. O ID já está relacionado ao cálculo a partir do percentual de alunos da última série de um nível de ensino que obtiveram notas no SAERJ nas proficiências: Baixo, Intermediário Adequado e Avançado. O resultado do ID é a média de desempenho em cada disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, (SEEDUC, 2011).

Temos ainda o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS, elaborado para se aprimorar a análise das variáveis que mensuram o alcance da formação integral do aluno. Este permite a identificação dos fatores que influenciam nos resultados tangíveis no cumprimento das metas. Para auxiliar na análise e na visualização dos dados, a GIDE propõe a construção de uma "árvore do IFC/RS", na qual o resultado é expresso através de sinais coloridos[7], ajudando a focar nas ações para a melhoria do alcance das metas na unidade escolar. A orientação dada é que esse quadro da GIDE, a "árvore do IFC/RS", seja exposto num mural de acesso a toda a comunidade escolar. Esta "árvore" funciona como um raio-X da escola e lembrete dos caminhos que esta ainda deverá percorrer para alcançar suas metas.

Farão jus à bonificação por resultado todos os servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação lotados em unidade escolar a qual: cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o

[7] Verde-bom, amarelo-cuidado e vermelho-ruim.

ISBN: 978-85-8126-090-7

lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado de cada meta do IDERJ da unidade escolar. Além desses requisitos estabelecidos, somente receberão a bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.[8]

Por último, e não menos importante, temos a centralização e imposição do currículo mínimo: "Todas as habilidades descritas no Currículo Mínimo *deverão ser assinaladas* no *Conexão Professor e seu cumprimento total será obrigatório*" (SEEDUC, 2011) [grifo nosso]. Importante resgatar que o currículo não é um documento de transmissão desinteressada de conteúdo, mas uma ferramenta potente de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é interessante deixar que se se saiba. Configura-se em instrumento de grande importância para o controle e direcionamento de ações na área educacional. "Ele é a expressão das relações sociais de poder [...] em que um grupo está submetido à vontade e ao arbítrio de outros" (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 28-29). Logo, nessa perspectiva, observamos o currículo mínimo como ferramenta de controle docente para alcançar as metas.

4.2 Possíveis alterações no trabalho docente

Através dessa série de medidas, identificamos que o perfil docente na rede estadual do Rio de Janeiro vem se reconfigurando, através da articulação das condições subjetivas ou objetivas, decorrentes da implantação do Plano de Metas. O professor vem deixando de cumprir com seu papel de ensinar e se transformando num treinador que incentiva os alunos a atingirem as metas.

[8] Fonte: SEEDUC. www.educacao.rj.gov.br acesso 12/04/ de 2013.

Distancia-se de uma atuação intelectual e se aproxima cada vez mais de atividades mecânicas, fabris, definidas especialmente pela execução de tarefas previamente estabelecidas.

Adotamos como referência para as nossas análises algumas categorias como a intensificação, a complexificação, a desprofissionalização e a proletarização do trabalho docente. Neste aspecto, resgatamos o papel de vários documentos normativos que, em nossa avaliação, combinados com a Emenda Constitucional nº 19, trouxeram mudanças significativas nas relações de trabalho do servidor público, e em especial do professor, pois, além de possibilitar o fim do regime jurídico único, implantaram mecanismos de avaliação e possibilitaram a demissão e exoneração em decorrência de mau desempenho, ou até mesmo em função de corte de gastos públicos.

Costa (2009) e Tumolo e Fontana (2008) ratificam a hipótese trabalhada nesta pesquisa de que os docentes, principalmente os da educação básica, passam por um processo de proletarização. Ressaltam o assalariamento associado à precarização profissional e intensificação, como a perda do controle sobre o seu trabalho, transformando-o num trabalhador coletivo, negando assim suas peculiaridades de trabalhador individual (Costa, 2009, p. 94-95), numa flagrante desprofissionalização e complexificação do seu trabalho.

5 Considerações finais

Sabendo do desafio que temos em analisar uma política em curso, principalmente no caso do Plano de Metas, que se apresenta como um programa de ação que vai se revelando e se implantando aos poucos, tentamos relacionar as ações que o constituem com os seus propósitos e prováveis efeitos. Dessa forma, procura-

ISBN: 978-85-8126-090-7

mos apresentar indícios que sirvam a pesquisas posteriores, que objetivem desvendar as ações e alterações deste programa que não foram possíveis de serem alcançadas nesta pesquisa – seja pelo prazo exíguo, seja por ainda não terem sido reveladas.

Apontamos a centralidade atribuída às medidas "de responsabilização" no Plano de Metas, cuja forma de realização parece produzir, de maneira particularmente intensa, uma reconfiguração do trabalho docente.

Destacamos que as informações concernentes aos mecanismos componentes da política em curso, em especial, os programas de avaliação externa, os indicadores sintéticos a eles vinculados e os mecanismos de responsabilização ancorados nos rankings de produtividade e desempenho produzem efeitos de controle e corrosão das condições de atuação docente.

Assim, a deterioração das condições do trabalho docente, tal como discutida por Oliveira (2010), manifesta-se, na rede estadual do Rio de Janeiro, de diferentes modos e por diferentes vias: na destituição da autonomia pedagógica; no sentimento de desprofissionalização, que daí deriva; nos efeitos difusos da corrosão das condições de trabalho e das relações escolares, como no caso da intensificação das formas de adoecimento dos professores, ao constrangimento moral e à responsabilização por situações que de fato estão fora de seu controle.

Muito tempo para lançar a nota no Conexão, horas a mais de trabalho lançando notas e muita cobrança da direção que chega a telefonar em qualquer dia ou horário cobrando o lançamento das notas, além dos e-mails. Além do que o lançamento no (sistema) Conexão é precário e demanda muitas horas. Este ano estará muito pior, pois temos turmas com cinquenta nomes na chamada e mais de quarenta frequentando. E o sistema é lento e apresenta problemas. Ex.: nas horas de enviar/salvar os lançamentos, as notas apagam!

> Minha rotina mudou principalmente com o lançamento das notas, é muito estressante. Perdemos o sono com medo de não conseguir lançar nossas notas. E sermos citados e ridicularizados nos conselhos de classe, como exemplo daqueles que prejudicaram a "nota" da escola e causadores do prejuízo do não recebimento da bonificação por desempenho. (Professora S)

Este trabalho nos permitiu avançar na compreensão de questões que há muito vinham nos provocando, mas também nos levou a perceber novos pontos de inquietação que não temos como enfrentar de imediato. Assim, se de um lado não podemos desconsiderar as nossas limitações objetivas e subjetivas para a conclusão deste trabalho, por outro lado, humildemente avaliamos que tenhamos contribuído para suprir algumas lacunas referentes à educação pública fluminense. Esperamos ter apresentado caminhos e percursos, que, por mais que estejam delineados, ainda precisam de muita pesquisa para serem revelados, afinal, num programa de ação como o que foi analisado, não podemos desconsiderar o tempo de implementação.

6 Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional:* Regulação e Emancipação. São Paulo:Cortez, 2000.

ALGEBAILE, Eveline; NEPOMUCENO, Vera Lucia Costa; SOUZA, Vitor Hugo. *Recomposição e governo do trabalho docente no contexto brasileiro: questões a partir dos nexos entre políticas de diferentes escalas*. Texto apresentado no II Encontro Luso-brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2013.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública.* Rio de Janeiro: SEPE, 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BONAMINO, A. M. C. de. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb):* referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia. *Balanço da Reforma do Estado no Brasil:* A Nova Gestão Pública, Brasília, 6 a 8 de agosto de 2002. Brasília: MP, SEGES, 2002. 294 p.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos E SPINK, Peter. (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: *A proletarização do professor*: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luiz; Rosa Sundermann, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?*In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2010, Campinas. *Anais do III Seminário de Educação Brasileira*: Plano Nacional da Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas: Unicamp, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____.*Cadernos do cárcere*, vol.12: apontamento e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1989.

_____, *Cadernos do cárcere*, vol.5: II Risorgimento italiano. Para uma história das classes subalternas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LEAL, Maria Edith Pereira. *O Programa Nova Escola-Avaliação Institucional nas escolas da rede do Estado do Rio de Janeiro (2000-2001)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 2004.

LEHER, R.; SADER, Emir. Público, estatal e privado na reforma universitária. *Fírgoa – Universidad pública, espazo comunitário*, v. 1, p. 1-30, 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Herivelto Moreira; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NAJJAR, Jorge. *A disputa pela qualidade da escola:* uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

NEPOMUCENO, Vera L. da Costa. *O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, especial 1, p.17-35, 2010.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Rio Grande do Sul: Ed Sulina, 2011.

SOUZA, J. A. G. *Avaliação X relações de poder:* um estudo do Projeto Nova Escola/ Rio de Janeiro. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

Sites e documentos consultados

Adicional de qualificação do magistério 2013. Disponível em: <www.seperj.org.br>. Acesso em: 14 de abril de 2014.

ARAÚJO. Luiz, *Os Fios Condutores do PDE são antigos, 2007*. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/15000> Acesso em: 13 mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. Brasil. *Estratégia de Assistência ao País para 2004-2007*. Tradução para o português de partes do documento oficial em inglês. Brasil: Banco Mundial. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2013.

BRASIL. Dados referentes aos índices e legislações federais. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar>

<http://www.educacao.mg.gov.br/see/simave.htm>

<http://www.educacao.mg.gov.br/see/simave.htm>. Acesso em 10 de março de 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, Brasília, DF, nov. 1995.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, 2007.

Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. *Cadernos MARE da Reforma do Estado*, Brasília, n. 1, 1997.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: ENAP, 1996.

BROOKE, Nigel. Accountability Educacional en Brasil. Una Visión General. *Seminário Interna cional Accountability Educacional*: Posibilidades y Desafios para América Latina. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 2005.

CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento:* eje de la transformación productiva com equidade. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992.

DAVIES, Nicholas. *Rede Estadual de Ensino do RJ é a que mais diminui no Brasil (-34,7%), na educação básica entre 2006 e 2012, com perda de, 516.471 matrículas, porém a rede privada do RJ foi a quarta que mais cresceu (193.73 matrículas, ou +22,5%), tornando –se a segunda maior rede privada do Brasil.* 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/marciapereira71066/estudo-nicholas-davies>. Acesso em: 18 maio 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PAIVA NETO, Antônio José Vieira de. Entenda para que servem o SAERJ e o SAERJINHO. *Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC*, Rio de Janeiro, 22 set. 2011. Entrevista concedida ao portal do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>. Acesso em: 14 mar. 2012

GESTRADO – GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Disponível em: <http://www.gestrado.org>. Acesso em: 2 ago. 2012.

Entrevista do secretário de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, concedida ao jornal Folha Dirigida, onde apresenta um resumo dos principais pontos do Plano de Metas. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23504.pdf/decreto427882011.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2012.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – Seeduc e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 07 jan. 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Institui o Programa Estadual de reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro*: Leis Ordinárias. 2000.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 26.458, de 07 de junho de 2000. Altera dispositivos do Decreto nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000, que instituiu o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro*: Leis Ordinárias. 2000.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Consolidação do SAERJ*. Disponível em: <www.rj.gov.br/web/seeduc> e <www.saerj.caedufjf.net/saerj>. Acessos em: 13 mar. 2012.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Currículo Mínimo*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2011a. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011. Disponível em: <http:/www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2011

_____. *Livro de Governança (livro branco)*. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE47638.pdf/LIVRODEGOVERNANCA2.pdf>. Acesso em 24 de março de 2012.

_____. Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino. Secretaria de Estado de Educação. 2011b. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?articleid=353541> Acesso em: 20 de junho de 2011.

_____. Portal da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Um Panorama da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/930356/DLFE-48311.pdf/Cafe2012_v2.pdf>. Acesso em 30 jul. 2013

_____. Portal da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. *SAERJ/ SAERJINHO/ IDERJ*. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>. Acesso em 24 jul. 2014.

_____.*Plano de Metas 2014/2021*.Disponível em: <ownload.rj.gov.br/documentos/.../PLANODE***METAS***20142021.pdf>. Acesso em 18/02/2015.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE/RJ). *Tabela salarial do magistério 2013*. <www.seperj.org.br>. Acesso em: 13 maio 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O RIO DE JANEIRO DE PORTAS ABERTAS: ARGUMENTOS DISCURSIVOS EM FAVOR DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima
Mestre em Educação; Mestre em Estudos da Linguagem; Doutorando em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO; rodrigues.cesl@gmail.com

FERNANDES, Claudia de Oliveira
Phd em Avaliação Educacional; Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO; claudiafernandes2004@yahoo.com.br

RESUMO

Estamos vivenciando um período marcado por novas narrativas sobre o que conta como "boa" educação. Nesse contexto, sob a insígnia da "renovação", as habilidades socioemocionais ou não-cognitivas – aquelas que designam os comportamentos, as atitudes e as características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares – têm sido defendidas como a solução para trazer à educação o que lhe estaria faltando. A importância que se tem atribuído às habilidades socioemocionais pode ser evidenciada através da recente iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de encomendar ao Instituto Ayrton Senna (IAS) a confecção de um instrumento de avaliação em larga escala que fosse capaz de aferir essas habilidades. A avaliação desenvolvida, aplicada a estudantes da rede pública do Rio de Janeiro, pretendeu medir conscienciosidade, amabilidade, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e extroversão. Assentando nossa análise em uma reportagem, uma notícia e uma entrevista, constatamos que os argumentos discursivos em favor da institucionalização das habilidades socioemocionais têm sido construídos com base no que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega,

instituindo, assim, formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas.
Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Qualidade. Argumentação.

ABSTRACT

We are experiencing a period marked by new narratives about what is considered "good"education. In this context, under the banner of "renewal", social and emotional or non-cognitive skills- those that describe the behaviours, attitudes and personality characteristics that are not directly related to school subjects-have been advocatedas the solution tobring what has been missing to education. The importance that has been attributed to social and emotional skill scan be seen in there cent OECD initiative which asked the Instituto Ayrton Senna (IAS) to make a large scale assessment too in order to be able to assess these skills. The evaluation developed and then applied to public school students in Rio de Janeiro was intended tomeasure conscientiousness, agreeableness, neuroticism, openness and extroversion. Having considered a news report, a journalistic article and an interview we found out that the discourse arguments in favour of the development of social and emotional skills have been based on the labour markets´ expectations when defining desired profiles for individuals to be employed and the desire to establish forms of control to ensure that these expectations are met.
Keywords: Social and emotional skills. Quality. Argumentation.

1 Introdução

O cenário educacional atual encontra-se permeado por práticas que pretendem aferir, capturar, indexar. O fenômeno em questão estaria associado a um deslocamento dos discursos do "bem-estar social" em direção ao "novo gerencialismo" (GERWITZ e BALL, 2011), ou mesmo a um movimento de mudança paradigmática que, tendo partido da concepção de educação como um bem público, aproxima-se cada vez mais da proposta de uma educação segundo a lógica do mercado (DIAS SOBRINHO, 2004).

Esse processo observado no campo educacional desde a década de 1990 é reflexo do que Dias Sobrinho (*op. cit.*) tratou em termos de "economização da vida humana", isto é, fruto da distorção que se observa quando a economia passa a ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social.

Acerca do referido contexto, Freitas (2011) argumenta que alguns dos elementos do cenário educacional atual não são inteiramente novos e se constituem no que Saviani (1986) tratou como "tecnicismo", dentre os quais estariam: a pressuposição da neutralidade científica; a inspiração nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade; a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional; a premissa de que o aumento da produtividade através da educação promoveria a equalização social.

Ainda conforme Freitas (2011), outros elementos seriam mais recentes, tais como a incorporação dos processos de responsabilização (*accountability*); a meritocracia associada a formas de privatização; a adoção de padrões (*standards*) de aprendizagem aferidos em testes padronizados; ou seja, elementos que se

justificam dentro da lógica dos negócios e do mercado. A esse novo quadro, que já se configurava no início da década de 1990, o autor atribui o termo "neotecnicismo".

Segundo Kamens (2013), à medida que as sociedades foram se democratizando politicamente, foi se tornando cada vez mais clara a necessidade de se combater a corrupção e a falta de transparência. À luz da necessidade de tornar as economias mais eficientes, elevou-se a ênfase de que se faz indispensável garantir a qualidade dos sistemas educacionais.

Definir o que é educação de qualidade não constitui, contudo, tarefa simples. O termo em si tem sido entrevisto em um vasto espectro semântico, o qual varia da visão mais atrelada ao liberalismo – segundo a qual a qualidade é perfeitamente aferível por meio de avaliações de desempenho que cumprem o propósito de avaliar a qualidade do professor e de responsabilizá-lo pelo sucesso ou fracasso de seus alunos – à visão mais progressista – para a qual o sucesso escolar não pode ser medido por instrumentos de aferição de desempenho, na medida em que esses não têm condições de captar a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida (KRUG, 2006).

Tanto Goulart (2006) quanto Moreira e Kramer (2007) defendem que a qualidade em educação é um fenômeno complexo com determinações intraescolares, tais como o currículo em prática, a formação dos docentes, o tipo de gestão escolar em curso; e extraescolares, as quais envolveriam, por exemplo, a bagagem cultural dos alunos e de suas famílias, assim como as condições econômicas dos discentes e da comunidade escolar como um todo.

A esse respeito, Dias Sobrinho (2004) defende que é preciso superar as noções estreitas de qualidade advindas do mercado, marcadas pela operatividade e funcionalidade produtiva,

ISBN: 978-85-8126-090-7

para incorporar sentidos e valores inerentes à construção de uma sociedade democrática[1].

Como nos alerta Apple (2005), a educação pública tem sido reorientada a partir dos *rankings* e da ditadura da eficiência, do controle e da necessidade de se prever os resultados. Esse processo, no entanto, esteve até recentemente restrito à aferição das competências e habilidades cognitivas, mais especificamente aos conteúdos curriculares das disciplinas de matemática, leitura ou língua nacional (a depender da idade dos estudantes) e, em franca expansão, das ciências.

Tem se reconhecido, contudo, que aspectos essenciais à formação das nossas crianças e jovens vêm sendo negligenciados nessas avaliações. Muitos especialistas nas áreas da educação, da psicologia e da economia têm defendido que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ou não-cognitivas – isto é, comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares – seria tão ou mais importante para promover o sucesso individual dos estudantes do que as próprias habilidades cognitivas (HECKMAN e RUBINSTEIN, 2001; FARKAS, 2003; HECKMAN et al., 2006; LEVIN, 2012).

Nesse trabalho, recorremos à análise do discurso de linha francesa e mais especificamente à proposta de Maingueneau (2013) para analisar um conjunto de três textos jornalísticos, com o objetivo de identificar os principais argumentos discursivos que têm sido veiculados pela mídia digital brasileira em

[1] O autor aponta que, quando os níveis de qualidade pretendem ser verificados de acordo com a lógica de mercado, costumam ser empregados três critérios, a saber, a pertinência – que se inscreve na interseção entre o que a instituição pretende e o que seria necessário do ponto de vista científico e social -, a eficácia – aferida na comparação entre as práticas e os objetivos -, e a eficiência – mensurada a partir da relação entre insumos e resultados.

favor da institucionalização das habilidades socioemocionais na educação básica.

2 Uma nova "promessa de salvação" para a educação

Nesse contexto educacional marcado por processos inerentes ao mercado, as habilidades socioemocionais ou habilidades não-cognitivas – ou ainda mais recentemente tratadas no Brasil como capacitações pré-cognitivas[2] – têm sido referidas como a nova "promessa de salvação" para a educação.

Definidas como habilidades que designam comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares (BOWLES e GINTIS, 1976; HECKMAN e RUBINSTEIN, 2001; OCDE, 2014), as habilidades socioemocionais têm recebido atenção de profissionais e pesquisadores de diferentes áreas, especialmente da psicologia, da educação e da economia.

Ainda que os discursos em favor do desenvolvimento das habilidades socioemocionais encontrem suas raízes em estudos prévios realizados nos campos da psicologia e da educação, tem-se observado uma consistente articulação que parte do campo econômico para instituir tais habilidades nos espaços escolares.

Bowles, Gintis e Osborne (2001) ressaltam que outros aspectos precisam ser levados em conta quando se pretende estabelecer uma relação entre anos de escolarização e receita de

[2] Expressão empregada no documento "Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional" (BRASIL, 2015). O emprego do prefixo "pré", ao denotar anterioridade temporal, parece sugerir que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais possa servir como alicerce para a constituição das habilidades cognitivas. O entendimento de que certas atitudes e comportamentos determinam diferentes níveis de predisposição para a assimilação de conhecimentos constitui um retrocesso quanto à forma de se conceber a educação, a qual julgávamos já ter sido superada.

ISBN: 978-85-8126-090-7

capital ou produtividade. De acordo com os autores, os próprios empregadores de economias capitalistas teriam percebido que é preciso mais do que funcionários com bom nível de alfabetização e conhecimento matemático[3].

Zemsky e Iannozzi (1995), por sua vez, destacam que, ainda que alguns empregadores se ressintam desses dois aspectos – nível de alfabetização e conhecimento matemático -, o que se tem notado em seus discursos é que gostariam de encontrar em seus candidatos determinadas atitudes, tais como autodisciplina, pontualidade, baixo absenteísmo, observância a metas, tomada de responsabilidade e capacidade de escuta ao outro.

Almlund et al. (2011) investigaram de que forma os traços de personalidade interagem com o campo econômico. De forma mais específica, os autores empregaram elementos da teoria econômica para propor modelos que relacionam as habilidades socioemocionais a características socioeconômicas, estabelecendo entre estas um mecanismo de causalidade que pudesse colaborar para a análise das políticas públicas.

Em seus trabalhos, o economista James Heckman, agraciado com o Prêmio Nobel, e seus colaboradores têm defendido que tanto as habilidades cognitivas quanto as socioemocionais (tratadas como não-cognitivas) se modificam no decorrer da vida, embora o façam em níveis diferentes e em diferentes momentos. Assim, a importância das habilidades socioemocionais tem sido não apenas destacada, como também economistas, psicólogos e neurologistas têm se dedicado a estimar quais seriam os períodos ideais da infância para se investir no desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades, com vistas a que se obtenha o retorno esperado pelo mercado de trabalho.

Ampliando um pouco mais esta perspectiva, Cunha e He-

[3] Domínios que constituem as habilidades cognitivas, as quais costumam ser contempladas pelas avaliações em larga escala.

ckman (2008) apresentaram uma proposta teórica que subsidiaria a definição de investimento mais eficaz entre as habilidades cognitivas e as não-cognitivas desde o nascimento do indivíduo até sua entrada no mercado de trabalho, para, em seguida, aplicá-la a um conjunto de dados longitudinais com o propósito de medir o impacto de ambos os tipos de habilidades na renda. Com base nesse conjunto de dados, os autores propuseram uma escala para medir habilidades não-cognitivas ligadas a comportamentos antissociais, tais como ansiedade, impulsividade e tendência ao embate entre pares, analisada em consonância com os resultados de testes que pretenderam aferir as habilidades cognitivas.

Durlak et al. (2011) apontam que os efeitos das intervenções com propósito de desenvolver habilidades socioemocionais são mais significativos do que os daquelas que pretendem desenvolver as habilidades cognitivas e destacam que as intervenções que atuam no domínio socioemocional têm reflexos na aprendizagem, podendo elevar os resultados em avaliações em larga escala em até 11 pontos percentuais[4].

Freitas (2011) nos alerta que, por ser um campo em permanente disputa, a educação estabelece íntima relação com as questões referentes à formação de mão de obra, o que explicaria o envolvimento e a atual precedência dos economistas na definição dos rumos da educação, em detrimento dos próprios educadores, entrevistos, sobretudo através da mídia, como ideólogos sem propostas concretas.

A relação entre escolarização e produtividade por meio do trabalho é questionada por Paro (1999). Ao criticar o paradigma

[4] O que significaria, por exemplo, elevar em 30 pontos a média dos EUA no PISA (Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes), a diferença entre a pontuação desse país em relação ao Canadá, ou ainda a da faixa em que se encontram os EUA – a dos países industrializados – para a primeira faixa, aquela da qual fazem parte os países com resultados mais elevados.

ISBN: 978-85-8126-090-7

de mercado aplicado à educação e à escola, o autor propõe que o papel da escola vai além da preparação para o trabalho "alienado", devendo contemplar a preparação para o "viver bem" e para o efetivo exercício da cidadania, conseguida a partir da atualização histórico-cultural dos cidadãos através da garantia de seu direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade.

Paro (*op. cit.*) opõe-se à ideia de que a escola teria de buscar na economia as razões de sua própria relevância, denunciando, por um lado, a falácia de que a escola poderia criar os empregos que o sistema produtivo não conseguiria criar, e, por outro, que esse sistema produtivo depende da escola ante a necessidade de ampliação e aprofundamento na formação acadêmica de um contingente cada vez maior de profissionais, ou seja, de mão de obra qualificada. Para o autor, no entanto, essa última demanda deve ser encarada como tarefa dos próprios empregadores, visto que a escola pública teria funções mais importantes do que servir ao capital de maneira acrítica, irrefletida.

3 O rio de Janeiro de portas abertas

Recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através de seu Centro para Pesquisa Educacional e Inovação (CERI – *Centre for Educational Research and Innovation*), encomendou ao Instituto Ayrton Senna (IAS) a construção de um instrumento capaz de aferir habilidades socioemocionais que fosse, ao mesmo tempo, economicamente viável de ser aplicado em larga escala e suficientemente robusto do ponto de vista científico para embasar futuras pesquisas acadêmicas.

A validação desse instrumento de avaliação em larga escala – parte de um projeto mais amplo, ainda em curso, batizado pelo IAS de SENNA ("*Social and Emotional or Non-cognitive*

Nationwide Assessment") – teria se dado por meio da aplicação de uma avaliação-piloto a uma amostra de estudantes do sistema público de educação do estado do Rio de Janeiro.

A avaliação-piloto a que se chegou era composta por questões de múltipla escolha – de 60 a 90 questões (ou itens) por prova – às quais teria sido aplicada, para fins de calibragem, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). De acordo com o relatório "Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas" (OCDE, 2014), essa avaliação-piloto foi aplicada, em outubro de 2013, a 24.605 estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, matriculados no 6º ano do ensino fundamental e no 1º e 3º anos do ensino médio[5], oriundos de 79 cidades, 431 escolas e 1.062 turmas diferentes.

No que diz respeito às habilidades socioemocionais em si, o modelo adotado na proposta foi o "dos 5 grandes fatores" (*"Big Five factors"*), revisto por John et al. (2008), o qual considera as seguintes habilidades socioemocionais: conscienciosidade (englobando organização, autonomia, responsabilidade, disciplina e perseverança), amabilidade (abarcando tolerância, altruísmo, empatia e cooperatividade), estabilidade emocional (relacionada à ausência de impulsividade, à falta de ansiedade e à autoestima elevada), abertura a novas experiências (atitude relacionada à curiosidade e à criatividade) e extroversão (associando sociabilidade, entusiasmo e autoconfiança).

Os resultados da avaliação-piloto foram analisados de maneira a contemplar tanto a distribuição das habilidades socioe-

[5] A distribuição nas três séries teria sido a seguinte: 1.389 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, 14.309, do 1º ano do ensino médio, e 8.512, do 3º ano do ensino médio; sendo 58,2% de alunas e 41,8% de alunos. De acordo com o documento, a escolha dessas três séries encontraria justificativa em função de corresponderem a faixas etárias consideradas chave no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

mocionais em função das variáveis série, sexo, nível socioeconômico e tipo de organização escolar, quanto as associações entre habilidades cognitivas e socioemocionais.

De acordo com o relatório em questão, o nível de conscienciosidade tenderia a diminuir entre o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio[6], e a se elevar entre o 1º e o 3º anos do ensino médio, embora não tenham atingido o nível observado no 6º ano. A amabilidade e a abertura a novas experiências se elevariam igualmente para alunos e alunas, considerando o intervalo do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Os níveis de extroversão tenderiam a se elevar neste mesmo intervalo para os alunos, mas tenderiam a se estabilizar para as alunas entre o 1º e o 3º anos do ensino médio. No que diz respeito à estabilidade emocional, teria se observado uma drástica redução para os alunos no intervalo do 6º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, ao passo que haveria uma leve elevação para as alunas no mesmo intervalo.

Teriam se observado ainda: um efeito direto do nível de educação materna nas habilidades cognitivas, embora não tenha sido possível afirmar o mesmo para as habilidades socioemocionais (a pesquisa parece mesmo sugerir que quanto maior o nível de educação materna, menor o nível de conscienciosidade dos alunos do ensino médio); uma correlação direta entre o número de livros de que se dispõe em casa e as habilidades cognitivas e socioemocionais; uma correlação direta entre estabilidade emocional, conscienciosidade e extroversão em relação à sensação de felicidade; uma correlação indireta entre amabilidade e abertura a novas experiências em relação à possibilidade de ser vítima de *bullying*.

[6] A redução seria mais drástica no caso dos alunos em comparação com as alunas.

Convém destacar que o instrumento proposto pela equipe do IAS é tratado no referido relatório como um grande sucesso. No entanto, uma simples análise dos itens aplicados despertou nossa atenção para a dificuldade de se captar, por meio de questões de múltipla escolha, dimensões tão mais complexas e fluidas do que aquelas que envolvem as habilidades cognitivas. Como exemplo de item de múltipla escolha para aferir a conscienciosidade, três pessoas são descritas: Aline é muito desorganizada; Manuela às vezes deixa seu quarto desorganizado; e Caio é muito cuidadoso e dedicado. Para cada uma dessas descrições, o estudante deveria, em primeiro lugar, assinalar em uma escala de cinco níveis (variando do "nada organizado (a)" ao "totalmente organizado (a)") como avalia o comportamento de Aline, Manuela e Caio, respectivamente; para, em seguida, assinalar com qual dos três mais se identificava (OCDE, 2014, p. 86). Questionamo-nos em que medida seria esperado supor que o estudante verdadeiramente se identificaria com o comportamento de Aline, ainda que o apresentasse em sua casa, ou mesmo se se sentiria à vontade para fazê-lo.

Nesse contexto, se, por um lado, alinhamo-nos à perspectiva de Dias Sobrinho (2004) quando este afirma que, em um processo avaliativo, não se pode abrir mão da quantificação, da objetividade e da comparabilidade, sob pena de serem instituídos "os vícios de um subjetivismo exclusivista", mas que, igualmente, não se pode pender para o extremo oposto, situação caracterizada pelo autor como uma "quantofrenia" (p. 720); por outro, concordamos com Sousa (2014) quando a autora, ressaltando a dimensão política dos processos avaliativos, relaciona a proposta de criação desse instrumento de avaliação em larga escala para a mensuração das habilidades socioemocionais à intensificação de processos de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais de crianças e jovens.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Também entendemos que a aplicação de testes como este tende a contribuir para a afirmação de preconceitos, podendo promover uma atitude de pouco respeito a jovens e crianças que tenham necessidades educacionais especiais na escola, tanto emocionais quanto cognitivas e/ou neurobiológicas, como os tantos transtornos existentes, sendo o mais comum o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Em tempos conservadores, faz-se necessário nos perguntarmos com qual projeto de sociedade estarão alinhadas as iniciativas voltadas para a institucionalização das habilidades socioemocionais na educação básica.

4 Análises dos textos jornalísticos

Adotando o referencial teórico-metodológico de Maingueneau (2013), analisamos três textos jornalísticos com o propósito de identificar os principais argumentos discursivos que têm sido veiculados pela mídia digital brasileira em favor da institucionalização das habilidades socioemocionais na educação básica.

Segundo Maingueneau (*op. cit.*), a validação dos enunciados dá-se mediante a articulação entre o contexto de enunciação (instância que ultrapassa o ambiente físico da enunciação), o "cotexto" (composto pela sequência verbal contida na unidade textual) e os saberes compartilhados anteriores à enunciação (conhecimento de mundo). Esses elementos, em articulação, serão observados na análise de cada um dos textos jornalísticos que selecionamos, a saber: uma reportagem, uma notícia e uma entrevista.

A concepção adotada pelo autor acerca do discurso prevê o transbordamento deste dos limites da frase, na medida em que os enunciados discursivos e, em nosso caso mais especificamente, os argumentos discursivos são produzidos por sujeitos

em determinados momentos históricos, os quais precisam ser considerados nas análises. Os textos jornalísticos por nós selecionados pertencem a um intervalo histórico constituído por 13 meses. Ainda que esse período pareça bastante concentrado, a efervescência e a frequência dos discursos acerca das habilidades socioemocionais permitem-nos considerar a inexistência de um único momento histórico. Por essa razão, nossas análises serão aqui apresentadas em função da ordem cronológica de publicação dos textos jornalísticos.

Cabe também destacar que Maingueneau (2013) compartilha com outros teóricos do discurso a perspectiva de que nenhum discurso se dá em isolamento, mas antes em relação dialógica tanto com outros discursos que o precederam como com relação àqueles que o sucederão. A esse respeito, os textos aqui selecionados são compreendidos como uma teia discursiva, não sendo raras as sobreposições de vozes e a argumentação responsiva de um em relação ao outro (cf. o conceito de polifonia).

O primeiro texto aqui analisado é uma reportagem intitulada "Habilidades socioemocionais são chave para empregos do futuro", publicada no sítio eletrônico da BBC Brasil em 2 de maio de 2014. O contexto de enunciação dessa reportagem está marcado pelo fato de um pouco mais de um mês antes dessa publicação (nos dias 24 e 25 de março), o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, a OCDE e o IAS terem realizado, em parceria, o Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", o qual teria reunido especialistas e líderes educacionais de diversos países, muitos dos quais economistas de formação.

O título da reportagem deixa-nos entrever uma clara preocupação com a empregabilidade. Alguns saberes anteriores ao discurso veiculado nessa reportagem estão, de fato, relacionados

ISBN: 978-85-8126-090-7

aos argumentos discursivos apresentados e validados através dos documentos produzidos por ocasião do evento em questão. Alguns desses saberes que se encontram na reportagem em análise podem ser observados nos seguintes enunciados transcritos: "E cresce entre analistas a percepção de que muitas habilidades cruciais não serão técnicas, mas, sim, sociais e emocionais: resiliência, curiosidade, colaboração, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, por exemplo" (repórter); "O mercado de trabalho se move mais rápido do que o educacional" (Brian Waniewsky, especialista americano que participou da Conferência de Educação Privada, organizada por uma corporação ligada ao Banco Mundial); "Mas já existem diversos experimentos em curso para ensinar e mensurar essas habilidades" (repórter, referindo-se às habilidades socioemocionais).

A reportagem em tela apresenta um tom mais abertamente orientado para as demandas do mercado de trabalho sobre as motivações advindas do campo educacional. A esse respeito são bastante claros os argumentos discursivos apresentados pela professora Carmen Migueles, especialista em educação e desenvolvimento organizacional da EBAPE-FGV, tais como: "Mas o sucesso é algo que se consegue em meio às dificuldades" (discurso direto); "Segundo ela, essas habilidades socioemocionais (...) foram citadas por todas as empresas quando questionadas sobre o que queriam em seus funcionários, em pesquisas feitas pelo MBA da FGV no Rio" (discurso indireto); "Isso ajuda, por exemplo, a lidar com o choque de culturas quando uma empresa é comprada por uma estrangeira" (discurso direto).

Outras vozes ouvidas na reportagem corroboram essa preponderância do mercado de trabalho para se pensar a educação, dentre as quais citamos a de Denis Mizne, diretor-executivo da fundação educacional Lemann, para quem "Se não sei que profissões existirão, preciso me adaptar". A única voz que parece

ter desvinculado a importância das habilidades socioemocionais das demandas de empregabilidade foi a de Mitchel Resnick, professor do laboratório de mídia do MIT, segundo o qual "mais do que ajudar na busca de empregos, o estímulo dessas habilidades ajudará os jovens do futuro a serem 'uma parte mais ativa da sociedade, pessoas que pensam melhor, inovam e são capazes de articular suas ideias. E todo o mundo precisa disso'".

O segundo texto jornalístico por nós analisado é o de uma notícia publicada no sítio eletrônico G1 em 10 de setembro de 2014, intitulada "CNE estuda implantar competências socioemocionais no currículo escolar". A principal informação contida na notícia era a de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estudava a implantação de diretrizes curriculares que viessem a desenvolver as habilidades socioemocionais na educação básica.

Francisco Cordão, um dos conselheiros do referido Conselho, "condena o desenvolvimento dessas habilidades dentro, por exemplo, de uma disciplina isolada na grade curricular de uma escola", adotando um posicionamento em favor da interdisciplinaridade e da contextualização na educação.

Dois exemplos relacionados à implantação das habilidades socioemocionais são brevemente citados na notícia: o modelo adotado no distrito canadense de Ottawa-Carleton, apresentado como bem-sucedido por promover o bem-estar dos estudantes, e o projeto em curso no Colégio Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro.

O contexto de enunciação dessa notícia está marcado pelas iniciativas do governo federal de fomentar a pesquisa no campo das habilidades socioemocionais, na medida em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) oferecia à época bolsas de estudo a professores e pesquisadores interessados em se aprofundar nessa área de investigação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O terceiro texto jornalístico por nós analisado constitui-se de uma entrevista concedida por Viviane Senna à versão digital da *Folha de São Paulo*, em 17 de junho de 2015. O título da entrevista, "'Educação é baseada em achismos, não em ciência', diz Viviane Senna", deixa transparecer claramente o tom que será adotado pela entrevistada.

Argumentando que "a educação brasileira vive uma fase pré-científica" (discurso indireto), que "queremos trazer ciência para a educação" (discurso direto), que "A educação trabalha com achismos, enquanto a gente tem uma quantidade imensa de ciência à disposição" (discurso direto), a entrevistada afirma que, no instituto que preside, agora auxiliado pelo economista Ricardo Paes de Barros e há pouco tempo contando com as contribuições do neurocientista Roberto Lent, "Estamos mostrando cientificamente aquilo que intuitivamente sabemos que é importante".

Os argumentos discursivos defendidos pela entrevistada são: que não se tem como prever os empregos do futuro; que flexibilidade, criatividade e persistência são fundamentais; que "Não dá para sobreviver só com inteligência" [7]; que as habilidades socioemocionais são altamente maleáveis, especialmente até os 20 anos de idade; que "A questão da eficiência é uma questão ética", pois que "Não temos o direito de não ter eficiência"; e, por fim, que o professor precisa "aprender a ter responsabilidade e não arrumar desculpa, dizendo que o aluno é pobre ou que a família dele é desestruturada".

Tais argumentos discursivos constituem enunciados que possuem elevado valor pragmático, na medida em que pretendem instituir uma certa relação com o seu destinatário. Retomando as análises que contemplam a teoria das faces (BROWN e LEVINSON, 1987) associada às regras de polidez, é possível su-

[7] Questionamo-nos acerca do conceito de inteligência considerado pela entrevistada.

por que, por algumas de suas respostas serem marcadas por um tom crítico que beira o insulto aos docentes, a entrevistada não tinha os membros do magistério e demais profissionais da educação brasileira como seus destinatários primeiros. Ao contrário, ao acusar professores de buscarem desculpas para não realizar parte de seu trabalho, essa enunciação passa a constituir uma ameaça para a face positiva dos docentes, o que caracterizaria um movimento de perda da face tanto para a entrevistada quanto para os professores.

Vale dizer que o tom adotado pela Sra. Viviane Senna nesta entrevista afasta-se daquele que esta costuma engendrar em outros enunciados discursivos. A esse respeito, parece-nos relevante destacar a atitude de não neutralidade observada nas perguntas proferidas pelo entrevistador, o qual em determinados momentos se inclui como parte daqueles que têm se dedicado ao mapeamento das habilidades socioemocionais ("Estamos mapeando essas habilidades (...)"). Acreditamos que o contexto situacional e o conhecimento de mundo que vem se compartilhando nos últimos 13 meses, segundo os quais as habilidades socioemocionais são referidas como uma solução para a educação brasileira, possam justificar, por um lado, o agravamento do tom adotado pela entrevistada que vislumbra para a educação uma saída, a seu ver, óbvia e embasada no conhecimento científico, e, por outro, pela própria atitude discursiva do entrevistador, o qual mostrou elevado nível de adesão aos argumentos e à visão de mundo manifestadas pela Sra. Senna.

5 Considerações finais

A análise dos textos jornalísticos permitiu-nos constatar que os argumentos discursivos em favor da institucionalização

ISBN: 978-85-8126-090-7

das habilidades socioemocionais têm sido construídos predominantemente com base no que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega, instituindo, assim, formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas. Ficou evidente também que a perspectiva econômica que entende a educação como um investimento toma força nos argumentos, legitimando as políticas educacionais com foco no gerencialismo empresarial, na meritocracia e na responsabilização dos sujeitos pelos resultados obtidos nos testes, sejam os professores, sejam os estudantes.

O destaque dado na *Folha de São Paulo* à entrevista com a presidente do Instituto Ayrton Senna (IAS) indica-nos uma forte tendência à intensificação desse discurso no campo educacional, sobretudo se considerarmos que o referido instituto mantém fortes parcerias com a OCDE, com o Movimento Todos pela Educação, com o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

No que tange à rede pública estadual do Rio de Janeiro, temos observado uma total adesão ao discurso em prol do desenvolvimento das habilidades socioemocionais. A esse respeito, a oferta para que a avaliação-piloto fosse testada em estudantes dessa rede de ensino é apenas parte dessa atitude de "abertura de portas", da qual a adoção de materiais de apoio e de cartilhas, especialmente no Ensino Médio, parece constituir um indício ainda mais contundente do alinhamento entre as propostas do IAS e o que se tem instituído por parte da SEEDUC.

Referência

ALMLUND, M., DUCKWORTH, A., HECKMAN, J., e KAUTZ, T. "Personality psychology and economics". In: E.

Hanushek, S. Machin, e L. Woessman (orgs.).*Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier, 2011.

APPLE, M. *Para além da lógica do mercado:* compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BOWLES, S., e GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

_____, _____ e OSBORNE, M. "The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach". *Journal of Economic Literature*, vol. 39, nº 4, p. 137 – 176, 2001.

BRASIL."Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional". Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2015.

BROWN, P.e LEVINSON, S. *Politeness*: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CUNHA, F. e HECKMAN, J. "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation". *The Journal of Human Resources*, vol. 42, nº 4, p. 738 – 782, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. "A avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, nº 88, p. 703 – 725, 2004.

DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMNICKI, A., TAYLOR, R. e SCHELLINGER, K. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". *Child Development*, vol. 82, nº 1, p. 405 – 432, 2011.

FARKAS, G. "Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes". *Annual Review of Sociology*, vol. 29, p. 541 – 562, 2003.

FREITAS, L. C. "Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil". In: H. A. Fontoura

ISBN: 978-85-8126-090-7

(org.). *Políticas públicas, movimentos sociais:* desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. p. 72 – 90. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

GERWITZ, S. e BALL, S. "Do modelo de gestão do 'Bem-Estar Social' ao 'novo gerencialismo': mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional". In: S. Ball e J. Mainardes (orgs.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, O. "Apresentação". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 87, nº 217, p. 287 – 290, 2006.

HECKMAN, J. J. e RUBINSTEIN, Y. "The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program". *American Economic Review*, vol. 91, nº2, p. 145 – 149, 2001.

_____, STIXRUD, J. e URZUA, S. "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior". *Journal of Labor Economics*, vol. 24, nº3, p. 411 – 482, 2006.

JOHN, O. e SRIVASTAVA, S. "The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives". *Handbook of personality:* Theory and research, p. 102 – 138, 1999.

_____, NAUMANN, L. e SOTO, C. "Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In: O. John, R. Robins e L. Pervin (orgs.). *Handbook of personality:* Theory and research. New York, NY: Guilford Press, 2008.

KAMENS, D. "Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.).*PISA, Power and Policy:* the emergence of global education governance. Oxford: Symposium Books, 2013.

KRUG, A. *Ciclos de Formação*: uma proposta transformadora. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEVIN, H. "More than just test scores". *Prospects:* Quarterly Review of Comparative Education. vol. 1, nº 137, 2012. Disponível em http://roundtheinkwell.files.wordpress.com/2012/09/more-than-just-test-scores-sept2012-2.pdf Acesso em 23/01/2014.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6ª ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. e KRAMER, S. "Contemporaneidade, educação e tecnologia". *Educ. Soc*., Campinas, v. 28, nº 100, p. 1037 – 1057, 2007.

OCDE, *"Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas".* São Paulo: IAS, 2014.

PARO, V. "Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica". In: C. Ferretti et al (orgs.). *Trabalho, formação e currículo:* para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano:* como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUSA, S. "Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil". *Interacções*, nº 32, p. 68 – 88,2014.

ZEMSKY, R. e IANNOZZI, M. "A Reality Check: First Finding from the EQW National Employer Survey".Philadelphia: National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania, 1995. Disponível em http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED398385.pdf Acesso em 09/05/2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O SARESP E A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES: O ESTADO DA QUESTÃO

MARTINS, Geisa Peral Gimenes
Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Diretora de Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 2015 a 2016. E-mail: geisaperal@gmail.com

CALDERON, Adolfo Ignácio
Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal (UC). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: adolfo.calderon@pq.cnpq.br

RESUMO

O Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma das mais antigas e consolidadas avaliações em larga escala do contexto brasileiro. Seus resultados são amplamente utilizados pelo governo estadual na condução das políticas educacionais da maior rede de ensino do Brasil. A presente comunicação tem como objetivo apresentar o estado da questão referente à política de classificação das escolas nas cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelha, para simbolizar o desempenho dos seus alunos no SARESP, adotada pelo governo estadual paulista no ano de 2001. A pesquisa revelou que, em duas teses de doutorado e seis dissertações de mestrado, a tendência teórica encontrada, ancorada no paradigma do conflito, foi de uma crítica negativa a essa política, predominantemente considerada discriminatória e punitiva, e que expressa os desdobramentos de políticas meritocráticas, que estimulam a competitividade entre escolas de uma mesma rede de ensino.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. SARESP. Classificação das escolas por cores.

ABSTRACT

The Educational Achievement System or the State of São Paulo (SARESP) is one of the oldest and most consolidated large-scale evaluation systems in Brazilian context. Its results are widely used by the state government in conducting educational policies of the largest education network in Brazil. This notice aims to present the status of the question concerning the schools rating policy in blue, green, yellow, orange and red, to symbolize the performance of their students in SARESP adopted by the state of São Paulo government in 2001. The survey revealed that, in two doctoral theses and six dissertations, the theoretical tendency found, rooted in the conflict paradigm, was a negative criticism of this policy, predominantly regarded as discriminatory and punitive and expressing the developments of meritocratic policies, which stimulate the competitiveness between schools in the same school system.

Keywords: Large-scale evaluation. SARESP. Rating of schools by colors.

RESUMEN

El Sistema de Rendimiento Escolar del Estado de San Pablo (SARESP) es una de las más antiguas y consolidadas evaluaciones en larga escala del contexto brasileño. Sus resultados son ampliamente utilizados por el gobierno de San Pablo en la conducción de las políticas educacionales de la mayor red de enseñanza del Brasil. La presente comunicación tienen como objetivo presentar el estado de la cuestión referente a la política de clasificación de las escuelas en colores azul, verde, amarillo, naranja y roja, para simbolizar el desempeño de los alumnos en el SARESP, adoptada por el gobierno paulista en el año de 2001. La investigación reveló que, en dos teses de doctorado y seis disertaciones de maestría, la tendencia teórica encontrada, anclada en el paradigma del conflicto, fue de una crítica negativa a esa política, predominantemente considerada discriminatoria y punitiva, e, que expresa los desdoblamientos de las políticas meritocráticas, que estimulan la competitividad entre escuelas de una misma rede de enseñanza.

Palabras clave: Evaluación en Larga Escala. SARESP. Clasificación de escuelas por colores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a oferta de um ensino com "garantia de padrão de qualidade" passou a ser obrigação constitucional do Estado, reafirmada com a publicação da lei que fixa diretrizes e bases para a educação nacional, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Especificamente no inciso VI, artigo 9º da Lei 9.394/1996 determina-se que "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 prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" é uma incumbência da União (governo federal). Então, diante da busca de informações sobre a qualidade do ensino que era oferecido nas escolas, e paralelamente às reformas educacionais que vinham ocorrendo em diversos países latino-americanos na década de 1990, diferentes instâncias governamentais (governos federal, estaduais e municipais) implantaram sistemas de avaliação em larga escala, os quais passaram a fazer parte do contexto educacional brasileiro, configurando-se como avaliações que objetivam, entre outras coisas, medir a qualidade do ensino oferecido nas escolas por meio do estabelecimento de indicadores de desempenho.

No âmbito do governo federal, a criação formal do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 1994, evidenciou a busca por informações concretas e seguras sobre o rendimento escolar, fundamentalmente para auxiliar a políticos e gestores nas tomadas de decisão quanto aos diversos aspectos das políticas educacionais e aos fatores associados ao desempe-

nho dos alunos. Essa avaliação em larga escala foi objeto de muitas pesquisas e estudos ao longo do tempo. Em meio a críticas e elogios, essa avaliação em larga escala passou por um processo de aperfeiçoamento técnico, em especial no que se refere às características das amostragens de alunos participantes e à validade dos itens das provas. São ações que podem ilustrar essa situação: a adoção, em 1995, dos procedimentos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e, dez anos depois, a criação da Prova Brasil.

As iniciativas de avaliação em larga escala não ficaram restritas ao âmbito do governo federal. Conforme aponta Vianna (2003, p. 50), "ainda nos anos 90 houve grandes avaliações dos sistemas estaduais de ensino no Brasil, ligadas, na maioria das vezes, a projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial", proporcionando uma grande expansão das avaliações em larga escala no Brasil, pois, no ano de 1992, somente dois estados da federação possuíam sistemas próprios de avaliação em larga escala, mas, duas décadas depois, precisamente no ano de 2012, esse número passou para dezenove estados (SOUSA, 2013).

São exemplos de sistemas de avaliação em larga escala conduzidos pela administração estadual: Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP), Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para Bonamino e Sousa (2012), os sistemas de avaliação externa no Brasil configuraram três gerações de avaliações da educação em larga escala. As avaliações em larga escala de primeira geração são as que se caracterizam pelo perfil apenas diagnóstico, isto é, que não imputam consequências sobre as escolas, tal como o SAEB, quando foi criado. Na categoria das avaliações em larga escala de segunda geração estão as que imputam informações sobre as escolas por meio da divulgação massiva dos resultados das escolas, mas sem atribuírem consequências materiais aos profissionais escolares sobre os resultados do desempenho dos alunos. Pode-se dizer que as avaliações de segunda geração são as advindas de políticas de responsabilização que não aplicam punições, face a eventuais resultados insatisfatórios do desempenho escolar. A Prova Brasil é um exemplo de avaliação externa de segunda geração.

As avaliações de terceira geração são caracterizadas por políticas claras de responsabilização, marcadas por punições e premiações em função dos resultados do desempenho escolar. Os resultados dessas avaliações, em geral, subsidiam políticas meritocráticas, que premiam professores e demais profissionais das escolas cujas metas governamentais são alcançadas com pagamento de prêmios em dinheiro (bônus) e, ao contrário, nas escolas em que as metas não são atingidas os profissionais são "punidos", por meio do não pagamento do bônus. Um exemplo clássico de avaliação de terceira geração é a atual conjuntura do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), cujos resultados, junto ao fluxo escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que subsidia o pagamento de bônus para professores e funcionários das escolas.

Essa comunicação se concentra justamente no SARESP, que, de acordo com Gatti (2009), é umas das iniciativas regio-

nais de avaliação em larga escala mais consolidadas no Brasil. O SARESP teve início no ano de 1996, durante o Governo Mário Covas, e sua criação ocorreu durante a gestão da Secretária de Estado da Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, que permaneceu à frente da pasta entre os anos de 1995 e 2002. Nesse período, a secretária implantou medidas que causaram profunda inquietação por parte de educadores e representantes sindicais, em especial do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Uma das medidas adotadas na gestão da secretária Rose Neubauer foi a utilização dos resultados do SARESP para classificar (ou categorizar) as escolas estaduais por meio de cores, no ano de 2001. Essa medida governamental causou profundo descontentamento nos profissionais escolares e manifestações de repúdio pela APEOESP. As críticas negativas foram tão intensas que, no ano de 2002, quando Geraldo Alckmin assumiu o governo estadual e nomeou Gabriel Chalita como Secretário Estadual de Educação, essa iniciativa foi revogada, marcando o fim precoce da classificação das escolas por cores.

Entretanto, mesmo diante de massivas iniciativas de repúdio a essa política de classificação ou categorização das escolas em cores por parte dos educadores, são escassos os trabalhos científicos que estudem o posicionamento da comunidade acadêmico-científica diante da política em questão. Nessa ótica, esta comunicação objetiva apresentar as principais tendências, em termos de pesquisas acadêmicas sobre a classificação ou categorização das escolas por cores, com base nos resultados do SARESP, adotada na gestão da secretária Rose Neubauer. Para isso, utilizou-se a técnica de estudo do estado da questão que, de acordo com Therrien e Nóbrega-Therrien (2004), consiste em um rigoroso levantamento bibliográfico, com o objetivo de con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

textualizar como se encontra um determinado tema ou objeto de estudo, no atual estado da ciência.

Para atingir os objetivos esperados foi realizado um rigoroso levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores "Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo" e "SARESP", selecionando-se para o estudo do estado da questão as teses e as dissertações que fazem referência à política de classificação das escolas por cores com base nos resultados do SARESP. A Tabela 1 apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica mencionada:

Tabela 1 – Número de teses ou dissertações analisadas para elaboração do estado da questão sobre a política de classificação de escolas por cores com base nos resultados do SARESP

	Número de estudos encontrados	Número de estudos selecionados para o estado da questão
Banco de Teses da Capes	47	1
BDTD	172	7
Totais	219	8

Fonte: Pesquisa dos Autores

Importante destacar que, dos trabalhos acadêmicos selecionados para o estudo, seis são dissertações de mestrado (BAUER, 2006; CARVALHO, 2008; RIBEIRO, 2008; ALVES, 2011; PEIXOTO, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013) e duas são teses de doutorado (ARCAS, 2009; LAMMOGLIA, 2013). A análise desses oito estudos serviu de referência para a elaboração do estado da questão, cujos resultados estão apresentados a seguir.

2 Política de classificação das escolas por cores com base nos resultados do SARESP: o estado da questão

Os pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Calderón e Oliveira Júnior (2012), em um estudo que sistematizou o estado da arte da produção científica brasileira sobre o SARESP, com foco nos impactos dessa avaliação nas escolas estaduais, defendem a existência de três grandes momentos no processo de implantação desse sistema de avaliação em larga escala. O primeiro momento, marcado pela sua construção de identidade, que o firma no cenário educacional do estado de São Paulo como política educacional, capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação em busca da melhoria da qualidade do ensino, perdurou de 1996 até 2002. O período compreendido entre os anos de 2003 a 2007 marca o segundo momento, caracterizado pela instabilidade estrutural do SARESP e pelas trocas no comando da pasta da Educação no governo estadual. O terceiro momento no processo de implantação do SARESP, iniciado no ano de 2007, marca o processo de estabilização desse mecanismo de avaliação em larga escala, por meio da reestruturação comandada por Maria Helena Guimarães de Castro, com destaque para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), em meados de 2007, e o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE), no ano de 2008.

Foi no primeiro momento do processo de implantação do SARESP, mais precisamente no ano de 2001, que houve a classificação das escolas por cores. De acordo com o pesquisador, a política adotada pelo governo estadual naquele ano,

> Fez com que as escolas, a partir dos resultados, fossem classificadas por cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelha, para simbolizar, respectivamente, escolas aci-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> ma da média geral, escolas pouco acima dessa média, escolas na média geral, escolas pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 62)

Como efeito dessa iniciativa, o autor destaca o grande volume de críticas severas advindas, principalmente, por parte de educadores que reconheciam no SARESP um mecanismo que favorecia uma avaliação punitiva e classificatória, além de estimular a competição entre as escolas, pois a cor atribuída a cada escola foi afixada na porta de entrada das unidades escolares, expondo a condição relacionada ao desempenho dos alunos no SARESP à comunidade em geral.

A pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Lammoglia (2013), em pesquisa que analisou como o SARESP se mostra no cotidiano das escolas estaduais paulistas, destacou a atipicidade do SARESP no ano de 2001, seja pela classificação das escolas por cores ou pela utilização dos resultados do desempenho do aluno para promoção ou retenção de esrudantes, destaca que essas medidas políticas foram combatidas fortemente pela APEOESP, que inclusive ingressou com uma ação junto ao Ministério Público, proibindo a classificação das escolas por cores.

O pesquisador da Universidade Federal de São Paulo, Alves (2011), investigou como os professores da rede estadual paulista reagem aos efeitos do SARESP. Em sua dissertação de mestrado, o autor destaca o extremo desconforto entre os profissionais da rede estadual com a exposição das escolas por meio de *rankings* com base nos resultados do SARESP. Conforme o autor, a classificação das escolas por cores não foi vista com bons olhos pelos professores da rede estadual e, junto ao uso dos resultados do SARESP para promoção dos alunos, foram as medidas mais

polêmicas e impactantes da gestão Rose Neubauer, pois serviram para elevar o nível de atrito entre governo e professores, o que gerou muita resistência ao SARESP por parte dos docentes.

Peixoto (2011), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que investigou as repercussões do SARESP na prática pedagógica de professores da rede estadual, destaca as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação em termos de implantação do SARESP, como sendo estratégias para estimular alunos e professores a "seguirem a direção desejada" pelo governo. A autora também destaca a política de classificação das escolas por cores como discriminatória e geradora de estigmas. Até mesmo a distribuição de verbas dependia da cor que a escola havia conquistado, assim sendo, as escolas melhor classificadas recebiam verbas antes das que apresentavam baixo desempenho no SARESP.

O pesquisador da Universidade de São Paulo, Arcas (2009), em um estudo que buscou investigar as implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação da aprendizagem realizada pelo professor nas escolas estaduais, também destacou que a escala de cores, que serviu para classificar as escolas em melhores e pioresm foi uma iniciativa classificatória e geradora de tensões na rede estadual de ensino.

A pesquisadora da Universidade de Campinas, Ribeiro (2008), quando estudou a relação normativa da regulação estatal pela via da avaliação, tendo como referências o SARESP e a política educacional adotada pelo governo estadual, isto é, o uso dessa avaliação em larga escala como instrumento norteador de políticas para a educação pública, apontou que o então governador Mário Covas, ao assumir o governo do estado de São Paulo e delinear os objetivos educacionais de seu governo, abriu as portas da rede estadual de ensino para que os interesses econômicos dominassem as diretrizes educacionais, culminando com a

ISBN: 978-85-8126-090-7

conquista do grande objetivo do capitalismo: a competitividade. Nessa ótica, para Ribeiro (2008), o esforço por parte do governo Covas para influenciar positivamente a qualidade do ensino nas escolas estaduais é reflexo de uma política de *accountability*, que tinha como um de seus principais elementos a publicação de *rankings*, como a lista das "melhores escolas do estado" e a criação do sistema de classificação por cores durante a gestão de Rose Neubauer.

Especificamente sobre o sistema de classificação por cores, que se apoiava no desempenho dos alunos no SARESP e em outros critérios, tais como absenteísmo dos professores e taxas de evasão escolar e repetência, Ribeiro (2008) também aponta a enorme discussão gerada entre profissionais da rede, sindicalistas (APEOESP) e governo, em especial pelo ranqueamento de escolas gerado por essa política, que expunha os resultados do SARESP de maneira vexatória.

O embate entre governo e sindicalistas da APEOESP não se restringiu ao campo educacional, tendo avançado para o campo político-partidário:

> Ainda, a respeito da classificação das escolas em cores, outra crítica, no mínimo curiosa, foi realiza pela APEOESP: a APEOESP é vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que, por sua vez, apoiava o principal partido de oposição ao governo do estado, o Partido dos Trabalhadores (PT), que tem como símbolo uma estrela vermelha. Por outro lado, o governo do estado de São Paulo, na ocasião, era comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD) identificado pela cor azul. De modo que, a cor azul, a qual correspondia a melhor posição na escala de classificação, era também a cor do partido do governo do Estado, enquanto a cor vermelha, que representava a pior posição na escala de classificação das escolas, era também a cor do principal partido de oposição. Embora essa crítica possa parecer, hoje, su-

> perficial ou irrelevante, causou grande mobilização por parte do sindicato, que ameaçava boicotar a aplicação das provas do SARESP nos anos seguintes. (RIBEIRO, 2008, p. 178)

Para a autora, ainda que a crítica possa parecer irrelevante, ela retrata o jogo político e a disputa do poder que, por vezes, se sobrepõem aos interesses do povo, mesmo em áreas como a educação, de vital importância para a sociedade como um todo.

Na mesma linha teórica, Bauer (2006), pesquisadora da Universidade de São Paulo, que analisou em que medida os resultados do SARESP subsidiam políticas de formação docente na rede estadual, aponta que a utilização dos resultados do SARESP para classificar as escolas em cores foi discriminatória, e reflete estratégias governamentais que enfatizavam a racionalidade técnica e administrativa, coerente com a lógica de mercado predominante em governos neoliberais, uma característica presente nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A análise desses trabalhos acadêmicos indica uma tendência de estudos que compartilham de uma visão negativa dessa política que atribui características discriminatórias e punitivas à política de classificação das escolas em cores com base nos resultados do SARESP, implantada na gestão de Rose Neubauer, durante o governo Mário Covas. A atuação da APEOESP, enquanto representante dos interesses da classe docente, está presente nos trabalhos, revelando uma tendência de se valorizar a luta dos sindicatos pela garantia dos interesses dos professores e demais profissionais das escolas, ante as políticas meritocráticas do governo paulista, considerado por muitos intelectuais e acadêmicos, um governo neoliberal.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Considerações finais

O SARESP é uma das avaliações em larga escala mais consolidadas no cenário educacional brasileiro. Teve início no ano de 1996, durante o governo de Mário Covas e perdura até os dias atuais, tendo passado por momentos de construção identitária e instabilidade estrutural para, a partir do ano de 2007, iniciar um período de estabilização e consolidar-se como uma ferramenta fundamental na gestão da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

Desde o ano de sua criação, os resultados do SARESP têm sido utilizados para subsidiar diversas iniciativas governamentais, algumas delas muito polêmicas. A presente comunicação focou no uso dos resultados do SARESP para a classificação das escolas nas cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelha, que representavam, respectivamente, escolas acima da média geral, escolas pouco acima dessa média, escolas na média geral, escolas pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média. Essa iniciativa, ocorrida no ano de 2001, durante a gestão da secretária Rose Neubauer, foi massivamente criticada por educadores e pela APEOESP. Entretanto, em um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Capes e na BDTD não se constatou expressiva quantidade de trabalhos acadêmico-científicos (teses e dissertações) que se destinam a estudar os desdobramentos dessa iniciativa da secretaria estadual de educação, o que motivou a realização do estado da questão sobre a classificação das escolas por cores com base nos resultados do SARESP, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, que identificou duas teses e seis dissertações que fazem referência a essa política.

O estado da questão revelou que as pesquisas acadêmico-científicas sobre a iniciativa do governo estadual paulista

durante a gestão da secretária Rose Neubauer, de classificar as escolas por meio de cores com base nos resultados do SARESP, apresentam uma tendência de estudos que compartilham de uma visão predominantemente negativa dessa política. Essa visão se sustenta no que a sociologia da educação conceitua como paradigma do conflito, o qual, de acordo com Sander (1984, p. 89), surgiu "no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels", e mergulha o cenário educacional brasileiro no contexto da luta de classes, em que a escola pode ser considerada como um instrumento que reproduz a ideologia da classe dominante, que exerce seu poder, entre outros meios, pela educação, impondo sua ideologia à classe dominada (GOMES, 2005).

As críticas reforçam que a classificação estabelecia *rankings* que estimulavam a competitividade entre as escolas, bem como era uma ação discriminatória e punitiva, na medida em que os resultados do SARESP ficavam afixados na porta de cada unidade escolar, expondo, de maneira negativa, as escolas que não conseguiam obter bons resultados na avaliação. Ademais, o fato da reação da APEOESP estar presente nas obras, sinaliza uma tendência de se valorizar a luta da classe trabalhadora perante os interesses de um governo considerado por muitos, neoliberal. Finalizando, chama a atenção o fato de não existir estudo que aponte aspectos positivos sobre o sistema de classificação das escolas por cores, fato que reafirma a tendência já apontada por Calderón e Oliveira Júnior (2012), no que se refere a hegemonia das abordagens nos estudos sobre o SARESP, amparadas no paradigma do conflito, no âmbito da comunidade acadêmico-científica brasileira, especificamente na área da educação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

ALVES, C. A. C. *Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP*. Dissertação (mestrado). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos: 2011.

ARCAS, P. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar:* tensões, dilemas e tendências. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2009.

BAUER, A. *Usos dos resultados do SARESP:* o papel da avaliação nas políticas de formação docente. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2006.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:* interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. São Paulo: 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: 1988.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CALDERÓN, A. I., OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. *Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.* Responsabilização na Educação. v. 2, n. 2. CAEd: 2012.

CARVALHO, L. R. S. *SARESP 2005:* as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2008.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo: *Revista de Ciências da Educação*. n. 9, mai/ago, p. 7-18. São Paulo: 2009.

GOMES, C. A. *A educação em novas perspectivas sociológicas.* EPU. São Paulo, 2005.

LAMMOGLIA, B. *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino*. Tese (doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro: 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo:* um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Campinas: 2012.

RIBEIRO, D. S. *Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):* A educação a serviço do capitalismo. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2008.

SANDER, B. *Consenso e conflito:* perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. Editora Pioneira. São Paulo: 1984.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI. Bernadete A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:* implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional.* v. 15, n 30, jul.-dez./2004.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan.-jun./2003.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PERFIL DOS DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: TENDÊNCIAS E APROXIMAÇÕES

VIDAL, Eloisa Maia
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

VIEIRA, Sofia Lerche
Doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP. Professora Titular da UFC e da UECE (aposentada). Pesquisadora do CNPq. Professora da Universidade Nove de Julho. E-mail: sofialerche@gmail.com

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes
Doutora em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA). Servidora pública do Ministério da Educação. E-mail: jaanafernandes@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende somar-se aos esforços em andamento para conhecer melhor os gestores escolares e tem como objetivo identificar as mudanças e permanências no perfil dos diretores de escolas públicas brasileiras, no período compreendido entre 2007 e 2013. O estudo tem como base, informações coletadas pela Prova Brasil/Aneb, mais especificamente por meio dos questionários contextuais aplicados junto a diretores de escolas públicas. Algumas constatações importantes são registradas com relação ao perfil dos gestores, sua escolaridade e formação de pós-graduação, sua prática profissional e formas de acesso ao cargo. Em linhas gerais, a direção das escolas continua a ser um espaço ocupado preferencialmente por mulheres, mas começa a ocorrer um movimento interno entre as diversas faixas etárias, com crescimento de diretores mais novos e redução do contingente dos mais velhos. Observa-se que está aumentando a participação de diretores com formação de nível superior variada, com os percentuais de pós-graduação aumentando e a participação em formação continuada diminuindo; registra-se também um aumento na carga horária de trabalho e redução da participação de profissionais com mais tempo na educação no exercício do

cargo. Quanto à forma de escolha para ocupação do cargo, os processos participativos como seleção, eleição e seleção e eleição estão diminuindo, enquanto as diversas formas de indicação estão aumentando. Essas tendências precisam continuar a ser acompanhadas e melhor analisadas, pois os diretores são atores-chave no processo de gestão da escola e criação de condições efetivas de aprendizagem, finalidade última da educação escolar.

Palavras-chave: Diretores. Prova Brasil/Aneb. Perfil profissional.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the efforts underway to learn more about school managers and also to identify the changes and continuities in the profile of Brazilian public school principals in the period between 2007 and 2013, based on information collected by an exam called *ProvaBrasil/Aneb*, specifically through the contextual questionnaires filled out by public school principals. Some important findings are related to the profile of principals, their education and postgraduate training, professional practice, and access to the post of principals. Overall, the direction of schools remains a position occupied mostly by women, but begins to occur an internal movement between the various age groups, with growth of younger principals and reduction of older. It is increasing the participation of principals with diverse higher education courses, with increasing percentages of postgraduate principals and decreasing participation in continuing education; it is also possible to notice an increase in working hours and a reduction in the number of more experienced professionals in office. Regarding the form of choice for post occupation, selective exams; election; and selective exams followed by election are decreasing, while appointment is increasing. These trends must continue to be analyzed because principals are key actors in the school management process and in creating effective learning conditions, the ultimate purpose of education.

Key-words: Principals. Prova Brasil/Aneb. Professional profile.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

Este artículo pretende sumarse a los esfuerzos puestos en marcha para conocer mejor los gestores escolares y tiene como objetivo identificar los cambios y permanencias en el perfil de los directores de escuelas estatales brasileñas en el período comprendido entre 2007 y 2013, teniendo como base las informaciones recopiladas por la Prueba Brasil/Aneb, más específicamente por medio de los cuestionarios contextuales aplicados junto a los directores de escuelas estatales. Algunas constataciones importantes son registradas con relación al perfil de los directores, su escolaridad y formación de posgrado, su práctica profesional y formas de acceso al cargo de director. En líneas generales, la gestión de las escuelas continúa siendo un espacio ocupado preferencialmente por mujeres, mas comienza a ocurrir un movimiento interno entre las diversas franjas etarias, con crecimiento de directores más jóvenes y reducción del contingente de los más de edad. Se observa que está creciendo la participación de directores con formación de nivel superior variada, con los porcentuales de pos-graduados creciendo y la participación en formación continuada disminuyendo; se registra también un aumento en la carga horaria de trabajo y reducción de participación de profesionales con más tiempo en la educación en el ejercicio del cargo. En cuando a la forma de nombramiento para ocupación del cargo, los procesos participativos como selección, elecciones y selección y elecciones están disminuyendo, mientras las diversas formas de indicación están aumentando. Se hace necesario que esas tendencias continúen siendo acompañadas y mejor analizadas, pues los directores son actores claves en el proceso de gestión de la escuela y creación de condiciones efectivas del aprendizaje, finalidad última de la educación escolar.

Palabras-clave: Directores. Prueba Brasil/Aneb. Perfil profesional.

1 Introdução

A gestão escolar vem adquirindo relevância na pauta das discussões sobre política educacional brasileira, especialmente quando o tema diz respeito ao desempenho escolar medido por meio de avaliações de larga escala, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O papel da direção escolar assume peculiar relevância no contexto de uma escola cada vez mais orientada para resultados, em que a liderança de processos de ensino-aprendizagem assume caráter estratégico. No Brasil, apesar do Saeb já existir há mais de 25 anos, só recentemente começam a surgir alguns estudos mais abrangentes sobre o tema.

Este artigo pretende somar-se aos esforços em andamento para conhecer melhor os gestores escolares e, assim, identificar pistas sobre o cenário atual e demandas de políticas necessárias para tais profissionais no horizonte de tempo apresentado pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024). Seu objetivo específico é identificar as mudanças e permanências no perfil dos diretores de escolas públicas brasileiras, no período compreendido entre 2007 e 2013, tendo como base as informações coletadas pela Prova Brasil, mais especificamente pelos questionários contextuais aplicados junto aos diretores de escolas públicas.

Os esclarecimentos sobre a metodologia, a base de dados utilizadas nesse estudo e a análise dos dados propriamente dita, são precedidos de uma reflexão sobre alguns fundamentos legais e teóricos, relativos à organização da gestão escolar e ao papel do diretor nesse processo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Referencial teórico

Um importante dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata dos fins da educação brasileira. Estabelece que esta é um dever da família e do Estado, e "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Lei 9.394/1996, Art. 2º). Esse objetivo, como se pode depreender do texto da lei, é amplo e ultrapassa o ensino-aprendizagem de conhecimentos cognitivos, articulando-se com a formação integral dos estudantes. A formação para a cidadania contempla o domínio dos conhecimentos histórica e socialmente construídos, mas também o desenvolvimento da capacidade de leitura do mundo e a formação do espírito crítico e participativo. Destaca-se, ainda, a relação da educação com a preparação para o trabalho.

Muito embora a educação ocorra nos mais diversos espaços, a escola constitui *lócus* privilegiado para a realização dessa finalidade, no qual profissionais da educação e estudantes encontram-se com o objetivo de ensinar e aprender. É preciso destacar que tais atividades não acontecem de forma espontânea e que as escolas precisam organizar-se sistematicamente, com o intuito de constituírem-se como espaços educativos e enquanto comunidades de aprendizagens. A gestão, desse modo, é uma atividade-meio essencial para a realização das funções da escola.

Existem variados modelos de gestão possíveis de serem implementados nas instituições educacionais e todos eles impactam no alcance de seus objetivos. O Brasil optou por um modelo de gestão democrática do ensino público, na forma da legislação vigente (Lei 9.394/1996, Art. 3º). Assim, cabe aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público

na educação básica, levando em consideração dois princípios: a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escolar" e a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (Lei 9.394/1996, Art. 14). Envolver os professores e as comunidades escolar e local na gestão da escola constitui, assim, um desafio central para os gestores, ao qual se articulam as demais dimensões da gestão escolar – pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial, pessoal.

A direção escolar possui um papel estratégico no processo de gestão das instituições educacionais e de criação de um ambiente propício à educação dos estudantes, finalidade máxima das instituições escolares. Ainda são limitados os estudos no Brasil que têm como foco esses profissionais, entretanto, é importante registrar que a literatura no campo tem enfatizado aspectos diversos relacionados aos diretores, que vão desde o seu perfil e a sua formação à sua prática profissional (PARO, 2010; SOUZA, 2006 e 2010, LUCK, 2014; e outros).

Conforme Lück (2011),

> "a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, dos sistemas de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto" (LÜCK, 2011, p. 15).

A autora observa que esta é uma área meio e não um fim em si mesma, de modo que todo esforço empreendido na gestão objetiva a melhoria de ações e processos voltados à aprendizagem e à formação dos estudantes. Em última instância, são os resultados educacionais que fornecem subsídios para a avaliação da gestão.

ISBN: 978-85-8126-090-7

No Brasil, discussões sobre a gestão democrática remontam a Constituição de 1988, resultado de um intenso debate pela sociedade, cujos artigos referentes à educação asseguram conquistas importantes do ponto de vista da garantia do direito da população brasileira ao ensino escolar. Na seção que trata da educação (Capítulo III, Seção I), é estabelecido que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais destaca-se "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Art. 206, VI).

A LDB reitera que o ensino será ministrado como base no princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (Art. 3º, VIII). Estabelece, ainda, que os sistemas de ensino devem definir as normas de gestão democrática do ensino público, levando em consideração, de um lado, suas peculiaridades e, de outro, dois princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14).

Mais recentemente, o PNE 2014 – 2024 apresenta a proposta de "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto" (Meta 19), acrescido de "estimular a participação e a consulta de alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (PNE, 2014, Meta 19, estratégia 19.6).

Esse arcabouço legal, construído ao longo dos últimos 25 anos, tem levado estudiosos como Libâneo (2013, p.89) a des-

tacar que "a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar". O conceito de participação, ainda segundo o autor, fundamenta-se no de autonomia, "que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida" (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

A LDB determina, ainda, que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (Art. 15). Essas definições, sem dúvida, impactam no trabalho desenvolvido na escola pelo diretor e demais integrantes da equipe escolar. Autonomia, como é possível depreender da legislação, não é algo concedido automaticamente às instituições escolares, e sim algo a ser conquistado progressivamente. Importante destacar a afirmação de que "na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência de participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade" (LIBÂNEO, 2013, p. 90-91).

Além de conhecer e respeitar os princípios que fundamentam a prática de uma gestão democrática do ensino público, os diretores escolares devem compreender as obrigações legais dos estabelecimentos de ensino. A LDB estabelece normas comuns a serem seguidas para a organização da educação infantil (Art. 31) e para a organização do ensino fundamental e médio (Art. 31), que disciplinam desde a carga horária mínima anual até a organização de classe e verificação do rendimento escolar. Conforme a lei, respeitadas essas normas comuns para cada etapa da edu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cação básica e as normas advindas de seus sistemas de ensino, as escolas têm as seguintes incumbências (Art. 12):

> I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II. Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas -aula estabelecidas;
> IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V. Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII. Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
> VIII. Notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do ministério público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
> IX. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, ART. 12)

Como é possível observar, os estabelecimentos de ensino possuem diversas atividades legalmente previstas a serem executadas, com o objetivo de criar condições propícias ao aprendizado dos estudantes. Coordenar e gerenciar todas essas atividades é um desafio ao diretor escolar, que deve contar com o apoio de sua equipe de gestão, além dos professores e demais membros da comunidade escolar.

Libâneo (2013, p. 179) defende que "as funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entenden-

do-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo". O autor apresenta uma ampla lista com as atribuições do diretor da escola, dentre as quais destacam-se: conhecer e assegurar o funcionamento da legislação educacional e do ensino, supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, bem como promover a integração e articulação entre a escola e a comunidade próxima, dentre outras (p. 179-180).

Considerando as diretrizes legais e os marcos teóricos que referendam o conceito de gestão das escolas públicas brasileiras, procurou-se investigar quem, de fato, está ocupando o cargo de diretor nas escolas brasileiras e se é possível construir um perfil desses profissionais que permita o planejamento de políticas públicas que atendam as demandas de melhoria da qualidade da educação pública.

3 Procedimentos metodológicos

A Prova Brasil, formalmente denominada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), é um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, realizada bianualmente com escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seus resultados são apresentados por

ISBN: 978-85-8126-090-7

escola e por ente federativo, estando disponíveis para consulta no sítio do Inep (http://www.inep.gov.br).

Além das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática realizadas com os estudantes, a Prova Brasil aplica também questionários aos alunos, professores, diretores e aplicadores das avaliações. Os chamados questionários contextuais são usados para coletar informações sobre o contexto socioeconômico e as características de alunos, professores, diretores e escolas, bem como sobre as condições em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem.

Os questionários dos estudantes coletam informações sobre aspectos de sua vida escolar e familiar, condições socioeconômicas e culturais, hábitos de estudo, etc. Os questionários dos professores e diretores incluem também informações sobre sua formação profissional, práticas pedagógicas, formas de gestão da escola, tipos de liderança, clima escolar, recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, entre outras (INEP, 2013, p. 15).

Os questionários contextuais, aplicados junto aos diretores de escolas públicas, constituem fonte importante para a análise do perfil desses profissionais. Eles são constituídos de um conjunto de perguntas, que embora apresentem algumas variações de um exame para outro, mantém um núcleo comum e procuram investigar aspectos relacionados ao perfil dos diretores (formação, experiência profissional e características funcionais); a característica da equipe escolar; a políticas, ações e programas escolares; merenda escolar; problemas da escola e dificuldades de gestão; recursos financeiros e livros didáticos; violência na escola; ensino religioso (PROVA BRASIL, 2013).

Para o presente estudo, utilizou-se os microdados dos Questionários do Diretor das Prova Brasil 2007 e Prova Brasil/ Aneb 2013, disponíveis no site do Inep (http://portal.inep.gov.br/ basica-levantamentos-acessar). Importante destacar que da

Prova Brasil 2007 participaram 47.596 escolas públicas e que a Prova Brasil/Aneb[1] 2013 contou com a participação de 54.746 escolas públicas.

4 Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta informações sobre o sexo e a faixa etária dos diretores que participaram das duas edições da Prova Brasil/Aneb. É possível observar que prevalece o sexo feminino, com mais de 82,0% nas duas edições.

Tabela 1 – Quantidade de diretores, por sexo

Sexo	Prova Brasil 2007	Prova Brasil 2013
Masculino	8.299	9.411
Feminino	39.051	45.335
Brancos	124	-
Total	**47.474**	**54.746**

Fonte: Elaboração das autoras

A participação feminina à frente da direção das escolas públicas caminha em sentido histórico da ocupação desse cargo nas escolas de educação básica brasileira, em que prevalece mulheres, como bem mostra estudos realizados por Dermatini (1993); Louro (1997); Narvaes& Oliveira (1999); Werle (2005) e Drabach e Freitas (2012).

A Tabela 2 apresenta dados dos diretores quanto à idade, organizados a partir de faixas etárias.

Tabela 2 – Quantidade de diretores, por idade

Idade	Prova Brasil 2007	Prova Brasil 2013
Ate 24 anos	252	253
De 25 a 29 anos	1.872	1.549

[1] Para este estudo, foram retiradas da Aneb 2013, as escolas privadas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

De 30 a 39 anos	12.715	13.662
De 40 a 49 anos	20.705	23.220
De 50 a 54 anos	6.930	8.843
55 anos ou mais	4.835	5.968
Brancos	141	-
Total	**47.450**	**53.495**

Fonte: Elaboração das autoras

A maior parte deles, tanto em 2007 quanto em 2013, encontra-se na faixa etária de 30 a 49 anos de idade. Na faixa de idade de 30 a 39 anos, em 2007, eram 26,8% dos diretores e, em 2013, 25,5%, mostrando um decréscimo de 4,7%. Cresce em 13,2% a participação de diretores na faixa de 50 a 54 anos e, em 9,5%, os de 55 anos ou mais e cai, em 26,6%, s participação de diretores de 25 a 29 anos.

Esses dados apontam para uma tendência de envelhecimento dos diretores escolares. Esse fato poderia estar relacionado com a atratividade da carreira, com o crescimento de cobranças por resultados em consequência da criação do Ideb, gerando aumento de trabalho ou a ausência de uma carreira profissional e a critérios de escolha.

4.1 Escolaridade e formação de pós-graduação

Desde a década de 1970, os normativos legais da educação apresentam a exigência de formação em nível superior para os diretores de escola. A legislação atual determina que “

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL,1996, ART. 64).

As tabelas 3a e 3b apresentam dados sobre o nível de escolaridade os diretores nos anos de 2007 e 2013.

Tabela 3a – Quantidade de diretores, por escolaridade

Nível de escolaridade	Prova Brasil 2007
Ensino Médio Incompleto	28
Ensino Médio (Normal)	2.747
Ensino Médio Completo	531
Ensino Superior Pedagogia	18.136
Ensino Superior – Escola Normal	1.377
Ensino Superior – Outra Lic.	16.410
Ensino Superior – outros	7.663
Branco	289
Total	**47.181**

Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 3b – Quantidade de diretores, por escolaridade

Nível de Escolaridade	Prova Brasil 2013
Ensino Médio Incompleto	64
Ensino Médio (Normal)	1.717
Ensino Médio Outros	442
Ensino Superior Pedagogia	22.296
Ensino Superior – Escola Normal	2.264
Ensino Superior – Lic Matemática	3.650
Ensino Superior – Lic Letras	6.658
Ensino Superior – Outras Lic	11.769
Ensino Superior – outros	3.162
Total	**52.022**

Fonte: Elaboração das autoras

Como é possível ler nas Tabela 3a e 3b a maior parte dos diretores de escola possuem ensino superior em Pedagogia, com um crescimento de 11,5%, no período observado. Enquanto em 2007, os diretores graduados em Pedagogia representavam 38,4% da amostra, em 2013, constituem 46,9% da amostra. A formação em outras licenciaturas responde por 34,8% dos diretores, em 2007 e 42,4%, em 2013, representando um crescimento de 22,0%.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Registra-se uma considerável redução no número de diretores com outros cursos de graduação, que passou de 16,2%, em 2007 para 6,1%, em 2013. Houve um pequeno aumento no número de diretores com ensino superior/escola normal, de 2,9% para 4,4%, todavia esse grupo continua muito pequeno em relação aos demais. É oportuno acompanhar essas mudanças ao longo do tempo e melhor analisar seus impactos.

Vale registrar que ainda existem profissionais sem nível superior à frente de escolas públicas brasileiras, retratando as dificuldades de formação enfrentadas em muitas localidades do país. Esse percentual é baixo e sofreu pequena redução de 2007 a 2013, passando de 7,0% para 4,3%. Os dados mostram que a direção escolar está mudando de mãos, deixando de ser um espaço destinado a pedagogos e dando oportunidade a outros profissionais, advindos de outras formações em nível de licenciatura.

A Tabela 4 apresenta dados relativos à formação em nível de pós-graduação dos diretores nas duas edições da Prova Brasil/Aneb.

Tabela 4 – Quantidade de diretores, por nível de formação em pós-graduação

Curso de pós-graduação	Prova Brasil 2007	Prova Brasil 2013
Atualização	2.311	2.322
Especialização	27.494	38.155
Mestrado	778	1.348
Doutorado	152	185
Não fiz/Não completei	15.552	11.039
Branco	1.169	-
Total	**47.456**	**53.049**

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados revelam que o percentual de diretores que não fez ou não completou um curso de pós-graduação se reduz de

32,8% para 20,8% em 6 anos, o que representa uma queda de 38,1%. Observa-se também que os percentuais dos que procuraram se qualificar em nível de especialização e mestrado cresce 21,1% e 51,29% respectivamente, evidenciando que a procura por formação em nível de pós-graduação está em franco progresso. Esse fato pode ter múltiplos fatores associados, entre os quais, a inclusão da remuneração por titulação nos planos de cargos e carreiras das redes estaduais e municipais, a exigência da titulação para a ascensão a função de direção presente em normativos que estabelecem processos seletivos e a política de *accountability* em tempos de Ideb, que passa a exigir dos diretores domínios de planejamento estratégico e procedimentos administrativos, o que os levam a procurar cursos que ofereçam tais conteúdos.

Além da formação mínima exigida por lei, todavia, é preciso atentar para a relevância da formação continuada desses profissionais. Como afirmado por Luck (2014), a liderança é um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento profissional para que, cada vez melhor e de forma mais consistente, seja capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar e aprender coletivamente (LUCK, 2014, p. 21).

A Tabela 5 mostra os dados sobre participação em cursos de formação continuada, que os diretores receberam nos últimos dois anos anteriores à aplicação da Prova Brasil. Ou seja, a referência diz respeito às formações continuadas no período 2005 – 2007 e 2011 – 2013. Como é possível observar, a maior parte dos diretores escolares participou de formação continuada nos períodos considerados, mas o percentual daqueles que realizaram formação reduziu de 2007 para 2013, de 89% para 84,2%, representando uma queda de 5,4% no período.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 5 – Quantidade de diretores com atividades de formação continuada

Atividade de formação continuada nos últimos 2 anos	Prova Brasil 2007	Prova Brasil 2013
Sim	42.343	45.789
Não	4.511	8.562
Branco	710	-
Total	**47.564**	**54.351**

Fonte: Elaboração das autoras

Uma indagação que poderia ser feita no que se refere à diminuição da participação dos diretores nas ações de formação diz respeito à oferta, qualidade da formação, ou mesmo, sobrecarga de trabalho dos diretores em tempos de Ideb.

4.2 Prática profissional

Analisar aspectos relacionados à experiência e à atual prática profissional dos diretores de escola é outra tarefa que pode oferecer pistas importantes para a formulação de políticas com foco nesses profissionais. As Tabelas 6a e 6b apresentam informações sobre a experiência dos diretores de escola na área da educação e, mais especificamente, na função de direção escolar.

Tabela 6a – Quantidade de diretores com tempo de trabalho em educação

Há quanto tempo trabalha em educação	Prova Brasil 2007
Menos de 2 anos	204
De 2 a 4 anos	620
De 5 a 10 anos	5.415
De 11 a 15 anos	7.580
Há mais de 15 anos	33.428
Branco	221
Total	**47.468**

Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 6b – Quantidade de diretores com tempo de trabalho em educação

Há quanto tempo trabalha em educação	Prova Brasil 2013
Menos de 1 ano	321
De 1 a 2 anos	416
De 3 a 5 anos	1.242
De 6 a 10 anos	4.899
De 11 a 15 anos	10.751
De 16 a 20 anos	10.677
Mais de 20 anos	25.838
Total	**54.144**

Fonte: Elaboração das autoras

Nesse caso, como o questionário alterou as alternativas relativas as faixas de tempo, é possível concluir que aqueles que trabalham de 11 a 15 anos em educação aumentou de 16,0% para 19,9%, e aqueles que trabalham há mais de 15 anos caiu de 70,4% para 67,4%, representando um decréscimo de 3,0%. Esse pode ser um indício de que diretores mais experientes estão se afastando das suas funções por aposentadoria ou por desencanto com a carreira, o que, de uma forma ou de outra, importa em perda de significativa experiência profissional.

Os dados apresentados nas Tabelas 7a e 7b servem para aprofundar a discussão iniciada nas Tabelas 6a e 6b, ao investigar o tempo de exercício da função de direção nas duas edições da Prova Brasil/Aneb.

Tabela 7a – Quantidade de diretores por tempo de ocupação da função

Há quanto tempo exerce funções de Direção	Prova Brasil 2007
Menos de 2 anos	10.940
De 2 a 4 anos	14.205
De 5 a 10 anos	14.104
De 11 a 15 anos	4.300
Há mais de 15 anos	3.729
Branco	246
Total	**47.524**

Fonte: Elaboração das autoras

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 7b – Quantidade de diretores por tempo de ocupação da função

Há quanto tempo exerce funções de Direção	Prova Brasil 2013
Menos de 1 ano	18.270
De 1 a 2 anos	10.480
De 3 a 5 anos	13.127
De 6 a 10 anos	7.781
De 11 a 15 anos	3.130
De 16 a 20 anos	971
Mais de 20 anos	593
Total	**54.352**

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados mostram que 82,6% dos diretores escolares tinham menos de 10 anos na função em 2007, número que cresce para 91,4%, em 2013. O percentual de diretores com 11 a 15 anos na função cai de 9,0%, em 2007 para 5,8%, em 2013 e aqueles com mais de 15 anos de atividade como diretor cai de 7,8% para 2,9% no mesmo período. Ampliou-se também o número de diretores com menos anos de experiência em direção, em particular aqueles com menos de um ano de direção. Em 2013, 33,6% dos diretores estavam nesse grupo.

As Tabelas 8 e 9 retratam aspectos da dedicação dos diretores às atividades de direção na escola. A Tabela 8 evidencia que a maior parte dos diretores trabalha exclusivamente na direção escolar, não desempenhando outras atividades profissionais. Daqueles que possuem outras atividades da direção, 23,1% (2007) e 20,8% (2013), desenvolvem atividades na própria área da educação. São poucos os que possuem atividades adicionais fora da área da educação, percentual que permaneceu praticamente constante no período em consideração (6,0% e 6,3%).

Tabela 8 – Quantidade de diretores que ocupam outra atividade

Direção mais outra atividade	Prova Brasil 2007	Prova Brasil 2013
Sim, na área de Educação	10.970	11.200
Sim, fora da área de Educação	2.998	3.238
Não	33.337	39.337
Branco	246	
Total	**47.551**	**53.775**

Fonte: Elaboração das autoras

Já a Tabela 9 mostra que a maior parte dos diretores de escolas públicas possui uma carga horaria de cerca de 40 horas semanais como diretor na escola. Em 2007, 63,1% desses profissionais trabalhavam até 40 horas semanais, valor que permanece praticamente inalterado em 2013, com 63,5%. O número daqueles com mais de 40 horas semanais de trabalho também permanece equilibrado (30,3% e 30,7%); enquanto os que trabalham até 20 horas ou menos de 20 horas cai de 2,6% para 0,3%.

Tabela 9a – Quantidade de diretores e carga horária de trabalho semanal

Carga Horaria de trabalho semanal como diretor na escola	Prova Brasil 2007
Até 20 horas semanais	1.233
Até 30 horas semanais	1.587
Até 40 horas semanais	29.962
Mais de 40 horas semanais	14.365
Branco	306
Total	**47.453**

Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 9b – Quantidade de diretores e carga horária de trabalho semanal

Carga Horaria de trabalho semanal como diretor na escola	Prova Brasil 2013
Menos de 20 horas	16.665
De 20 a 39 horas	34.500
40 horas	2.998
Mais de 40 horas	153
Total	**54.316**

Fonte: Elaboração das autoras

ISBN: 978-85-8126-090-7

Esses dados mostram que a gestão da escola está, a cada dia, se caracterizando como uma função que exige tempo integral dos que a assumem, o que pode estar, inclusive, relacionado com a redução dos percentuais dos profissionais com idade mais avançada, com a redução do tempo de trabalho em educação e com a redução do tempo de experiência profissional na função. Ou seja, esses dados podem mostrar indícios de substituição dos quadros de diretores, com a chegada de uma nova geração e a implementação de novas exigências na área de gestão escolar.

4.3 Formas de acesso ao cargo de diretor

Conforme se viu nas considerações sobre os fundamentos legais e teóricos acerca da gestão escolar e dos diretores nesse contexto, a gestão democrática é um princípio orientador da escola brasileira. As informações apresentadas no questionário das duas amostras, todavia, apontam que são diversas as formas de acesso ao cargo de diretor. AsTabelas 10a e 10b sintetizam tais informações.

Tabela 10a – Quantidade de diretores e forma de ocupação do cargo

Você assumiu a direção da escola por	Prova Brasil 2007
Seleção	5.260
Eleição apenas	10.917
Seleção e eleição	6.614
Indicação de técnicos	4.910
Indicação de políticos	10.385
Outras indicações	5.101
Outra forma	3.798
Branco	432
Total	**47.417**

Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 10b – Quantidade de diretores e forma de ocupação do cargo

Você assumiu a direção da escola por	Prova Brasil 2013
Processo seletivo apenas	1.798
Concurso público apenas	4.129
Eleição apenas	11.392
Indicação apenas	24.713
Processo seletivo e eleição	6.587
Processo seletivo e indicação	2.796
Outra forma	2.796
Total	**54.211**

Fonte: Elaboração das autoras

Quando observados os processos para ocupação da função de direção escolar, constata-se que o percentual de indicações sobe de 43,0% para 45,6%, o que corresponde a um crescimento de 6,0% no período estudado. Este fato parece indicar o aumento da presença de formas autocráticas e, muitas vezes, políticas de escolha. Observa-se, também, que ocorrem quedas nos percentuais de escolha por seleção (70,1%), por eleição (8,7%) e por processos mistos de seleção e eleição (12,9%).

5 Considerações finais

Os dados das duas amostras apontam no sentido de alterações no perfil dos diretores escolares no período 2007 – 2013, o que pode contribuir para a concepção de políticas públicas para estes profissionais. É importante destacar que as variações observadas ao longo dos últimos seis anos estão diretamente associadas à inclusão de escolas municipais e rurais na Prova Brasil e Aneb, mas também pode estar relacionada as novas exigências que o cargo de direção escolar passa a exigir em tempos de Ideb.

Ao pensar políticas públicas para diretores escolares não se pode desconhecer que, embora a participação feminina na di-

ISBN: 978-85-8126-090-7

reção das escolas prevaleça no Brasil, a tendência internacional observada na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey –TALIS), em 2013, mostra que os cargos de direção escolar são ocupados, em sua maioria, por homens, representando, as mulheres, apenas 45% desse contingente.

Foi percebido um movimento interno entre as diversas faixas etárias, com crescimento de diretores mais novos e redução do contingente dos mais velhos. Se de um lado é promissor que profissionais mais jovens passem a assumir tais encargos, por outro lado, observa-se uma perda da experiência acumulada no exercício de uma função que possui requisitos próprios e que não se constrói de improviso. Uma indagação que merece ser investigada é se a causa da redução dos profissionais que se encontram em idade mais avançada diz respeito, exclusivamente, à aposentadoria ou está relacionada a outros motivos.

Está aumentando a participação de diretores com um leque de formação de nível superior variada, com os percentuais de pós-graduação aumentando e a participação em formação continuada diminuindo. Está ocorrendo aumento na carga horária de trabalho e redução da participação de profissionais com mais tempo na educação no exercício do cargo de direção.

A ocupação do cargo por algum tipo de indicação está aumentando, enquanto processos participativos – seleção, eleição e seleção e eleição – estão diminuindo. Esses resultados entram em conflito com o que preconiza a legislação educacional e a meta (19) do PNE relativa ao tema, demandando urgência na formulação de novos marcos legais para a reversão dessa situação.

É oportuno continuar a acompanhar e analisar mais e melhor essas tendências, pois os diretores são atores-chave no processo de gestão da escola e de criação de condições efetivas de aprendizagem, finalidade última da educação escolar.

Referências

ANACLETO, Jordelina Beatriz e LOPES, Marileia Gastaldi Machado. *Caracterização de gestores, de escolas públicas, empreendedores*. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2014/ jordelina_beatriz_anacleto_voos.pdf>

BRASIL. MEC. INEP. TALIS. *Histórico e resultados.* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ web/talis/historico-e-resultados.> Acesso em: 31 maio 2015

_____. Senado Federal.*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* n.9394/96. Brasília, 1996.

DRABACH, NadiaPedrotti e FREITAS, Suellem Raquel de. *Diretores das escolas públicas brasileiras:* quem são esses sujeitos? IX ANPEd-Sul. 2012. Disponível em:<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1328/134>

INEP. *Caderno Pedagógico da Prova Brasil – 2103.* Disponível em <http://www.inep.gov.br>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 6· ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional:* uma questão paradigmática. 9· ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui.*, Dez 2010, vol.36, no.3, p.763-778. ISSN 1517-9702

SANTA BÁRBARA, Maria das Graças, MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes &LOPES, Ana Lúcia Magri Lopes. Gestores de Escolas Públicas: construindo a identidade gerencial. *GPR-2013*. Brasília, DF, 3 a 5 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/ diversos/trabalhos/EnGPR/engpr_2013/2013_EnGPR95.pdf>

ISBN: 978-85-8126-090-7

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC-SP, 2006.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.* [*online*]. 2009, vol.25, n.3, pp. 123-140. ISSN 0102-4698.

_____,; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educ. rev.*, 2010, no.spe1, p.173-190. ISSN 0104-4060

TRIGO, João Ribeiro; COSTA, Jorge Adelino. Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: aval.pol. públ.Educ*. [*online*]. 2008, vol.16, n.61, pp. 561-581. ISSN 0104-4036.

VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*. São Paulo, n. 19, p. 47-66. Jan./jun. 2014.

_____. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 67 (2015), pp. 19-38. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie67a01.pdf>

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO UM PERFIL A PARTIR DA PROVA BRASIL/ANEB 2013

VIEIRA, Sofia Lerche
Doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP. Professora Titular da UFC e da UECE (aposentada). Professora da Universidade Nove de Julho.
E-mail: sofialerche@gmail.com

VIDAL, Eloisa Maia
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes
Doutora em educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA). Servidora pública do Ministério da Educação. E-mail: jaanafernandes@gmail.com

RESUMO

O artigo revisa contribuições advindas de três estudos internacionais sobre a relevância do professor na aprendizagem dos alunos e objetiva traçar um perfil dos professores de escolas públicas brasileiras a partir de dados do Questionário do Professor aplicado junto à Prova Brasil/Aneb, em 2013. Em síntese, é possível afirmar que as características dominantes no perfil desses professores são mulheres na faixa etária de 30 a 49 anos, brancas e pardas, com formação adequada para série/ano ou disciplina que ministram. Mais da metade concluiu seu curso superior em instituições privadas há menos de 14 anos, embora exerçam atividades de magistério há mais tempo do que o tempo de conclusão da graduação, mostrando que exerciam a atividade docente mesmo sem curso superior. Observou-se expressiva rotatividade dos docentes, tanto entre escolas, como numa mesma escola, entre séries/anos, uma vez que mais de 1/3 dos professores atua há menos de 2 anos na mesma série/turma. Mais da metade dos docentes possui pós-graduação, embora em áreas não relacionadas diretamente com sua atuação profissional. Quanto à carga horária semanal, mais de 1/3 trabalha em mais de uma escola e 29,4% trabalham mais de 40 horas semanais, sendo que 38,7% dedicam 1/3 da carga

ISBN: 978-85-8126-090-7

horária a atividades extraclasse. A considerar os resultados advindos dos estudos internacionais, o país tem pela frente o desafio de construir um perfil docente em sintonia com os requerimentos necessários à melhoria do padrão de desempenho dos estudantes, partindo da realidade concreta do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Professores. Prova Brasil. Sucesso escolar.

RESUMEN

El artículo revisa contribuciones advenidas de tres estudios internacionales sobre la relevancia del profesor en el aprendizaje de los alumnos y objetiva trazar un perfil de los profesores de escuelas estatales brasileñas a partir de datos del Cuestionario del Profesor aplicado junto con la Prueba Brasil/Aneb en 2013. En síntesis, es posible afirmar que las características dominantes en el perfil de esos profesores son mujeres en la franja etaria de 30 a 49 años, blancas y pardas, con formación adecuada para serie/año o asignatura que ministran. Más de la mitad concluyó su carrera en instituciones privadas a menos de 14 años, aunque ejercen actividades de magisterio a más tiempo de que el de conclusión de su carrera, lo que muestra que ya ejercían la docencia sin carrera de nivel superior. Se observó expresivos cambios de los docentes tanto entre escuelas, como en una misma escuela, entre series/años, una vez que más de 1/3 de los profesores actúa a menos de 2 años en la misma serie/clase. Más de la mitad de los docentes posee formación de posgrado, aunque en áreas temáticas no relacionadas directamente con su actuación profesional. En relación a la carga horaria total semanal, más de 1/3 trabaja en más de una escuela y 29,4% trabajan más de 40 horas semanales, siendo que 38,7% dedican 1/3 de la carga horaria a actividades extra clase. Considerando los resultados advenidos de los estudios internacionales, el país tiene por delante el gran desafío de actuar en la conquista de un perfil docente que contribuya para alcanzar mejores estándares de desempeño de los estudiantes, partiendo de la realidad del sistema educacional brasileño.

Palabras clave: Profesores. Prueba Brasil. Éxito escolar.

1 Introdução

A formação de professores constitui tema amplamente discutido na política educacional brasileira, de modo especial nos últimos anos, depois da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Embora o Ideb procure mensurar variáveis relacionadas ao fluxo escolar e ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, portanto, se referindo à avaliação de alunos, é preciso reconhecer o protagonismo docente nos resultados de aprendizagem, conforme apontam estudos internacionais.

Este artigo procura mapear indicações da literatura internacional acerca de atributos e/ou características dos docentes com impacto nos resultados de desempenho dos alunos, observados nas avaliações de larga escala, e cotejar com dados obtidos sobre os professores brasileiros no Questionário do Professor aplicado junto com a Prova Brasil/Aneb, no ano de 2013.

2 O protagonismo docente e as avaliações de larga escala

As avaliações de larga escala aplicadas no âmbito nacional e internacional contribuíram para a emergência de estudos sobre fatores associados ao sucesso escolar, dentre os quais se destaca o papel dos professores. Este texto procura revisar as contribuições advindas de três estudos internacionais, observando a relevância do professor nos resultados de aprendizagem dos alunos. Dois estudos foram publicados pela Mc Kinsey&Company, grupo internacional de consultoria não diretamente ligado ao campo educacional, denominados, respectivamente, de *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo* (2007) *e*

ISBN: 978-85-8126-090-7

Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência? (2010); o terceiro estudo é uma publicação da Unidade de Inteligência do *The Economist* em parceria com a Pearson, intitulado *The learning curve – lessons in country performance in education* (A curva da aprendizagem) (2012).

O primeiro estudo analisa o desempenho de vinte e cinco sistemas educativos participantes do Pisa[1], dentre os quais figuram os dez com melhor desempenho, aqueles com significativa trajetória de melhoria e os que estão implantando programas de melhoria. O objetivo foi identificar os aspectos em comum entre os sistemas com alto desempenho e as estratégias por eles utilizadas na melhoria de resultados de seus alunos. Constatou-se que o êxito desses sistemas educativos se devia a três aspectos: *1) recrutar pessoas mais aptas para o exercício da profissão de docente; 2) desenvolvê-las, no sentido de convertê-las em professores eficientes e 3)* assegurar a oferta da melhor instrução possível a todas as crianças. O estudo mostra ainda que: a) não há uma relação direta e imediata entre gastos, reformas e resultados; b) exceto nos primeiros anos escolares, a redução do número de alunos não tem grande impacto na qualidade dos resultados; c) *o principal vetor de variação na aprendizagem escolar é a qualidade dos docentes*; d) as mudanças e melhorias devem ocorrer em todas as partes do sistema; e) os sistemas com melhor desempenho adotaram estratégias e práticas de forma a *atrair os melhores candidatos à carreira de docente*, que consistem em desenvolver mecanismos eficientes para selecionar os professores que receberão capacitação e paga-

[1] O Pisa, sigla do Programme for International Student Assessment, que, em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é um programa internacional de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

mento de bons salários iniciais; f) a única maneira de melhorar os resultados de desempenho dos alunos é *melhorar a formação do professor*; e g) garantir que cada aluno receba a instrução de que necessita para compensar as deficiências de seu entorno.

O segundo estudo procura responder como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom e como um sistema de alto desempenho pode atingir o nível de excelência. Para responder a essas indagações foram analisados vinte sistemas nos vários continentes que apresentavam níveis de desempenho crescente e que se situavam em diferentes pontos de partida, segundo dados de relatórios de avaliações nacionais e internacionais. O relatório destaca pontos passíveis de serem reproduzidos por sistemas educacionais que se propõem a sair da situação de desempenho fraco em busca de melhores posições na escala. Preocupados em melhorar o aprendizado dos alunos em sala de aula, tais sistemas adotam três medidas que implicam em mudanças: a) na estrutura, criando novas instituições ou tipos de escolas, modificando os anos ou os níveis de escolaridade ou descentralizando as responsabilidades pelo sistema, b) nos recursos, alocando mais profissionais na escola ou incrementando o financiamento do sistema e c) nos processos, alterando o currículo e *melhorando a maneira como os professores ensinam* e como os diretores lideram as equipes. Embora as duas primeiras medidas sejam mais visíveis, o aperfeiçoamento dos processos, procurando melhorar a *formação dos professores e suas práticas em sala de aula, é o que provoca impactos mais significativos.*

O principal fator responsável pela variação na aprendizagem escolar é a qualidade dos docentes. Essas conclusões são encontradas no estudo da Mc Kinsey&Company. Enquanto o primeiro estudo informa que os sistemas que apresentam melhores desempenhos atraem os melhores candidatos à carreira

ISBN: 978-85-8126-090-7

de docente e que a única maneira de melhorar os resultados de desempenho dos alunos é melhorando a formação do professor, o segundo revela que a melhoria contínua dos sistemas é mantida por um equilíbrio entre a autonomia das escolas e a uniformidade das práticas de ensino.

O propósito do terceiro estudo é identificar as iniciativas dos sistemas educacionais que conduzem a resultados de sucesso, do ponto de vista econômico e social. Uma constatação do relatório é que *bons professores exercem profunda influência sobre a vida escolar* dos alunos, com repercussões ligadas não somente ao aumento de renda futura, mas, também, a uma série de resultados sociais, incluindo menor chance de gravidez na adolescência e uma maior tendência a poupar para a própria aposentadoria. No entanto, não é possível descrever, de forma objetiva, uma lista de traços para definir ou identificar um bom professor e, muito menos, há uma receita universal para chegar a eles. Nos sistemas educativos com melhores resultados de desempenho, observa-se que os professores recebem uma formação inicial de alta qualidade, sentem-se responsáveis por prestar contas à sociedade e imbuídos de uma missão moral subjacente aos esforços de educação.

Embora destaque que um sistema educacional ainda pode ser apontado como uma "caixa-preta" na qual não se tem clareza sobre correlações entre entradas e saídas, o relatório chega a algumas constatações como o fato de que sistemas de alto desempenho escolar combinam padrões exigentes, baixa tolerância a falhas e clara articulação das expectativas de aprendizagem com "muita responsabilidade profissional por meio de uma organização do trabalho colaborativo", entre professores e escolas.

A participação do Brasil nas avaliações internacionais, especialmente no Pisa, tem mostrado que o desempenho dos

estudantes brasileiros se encontra em níveis abaixo das médias internacionais, o que ressalta a importância de um olhar mais atento aos docentes nacionais. Nesse sentido, o presente trabalho aponta elementos que contribuem para construir um perfil dos professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil/Aneb, tomando como referência o ano de 2013, data de aplicação do último exame.

3 Metodologia e base de dados do estudo

A Prova Brasil, formalmente denominada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), é um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ela é aplicada em todas as escolas públicas com pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos (4º e 8º séries) do ensino fundamental regular, localizadas nas zonas urbanas e rurais. Já a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) procura manter os objetivos, características e procedimentos das avaliações anteriormente realizadas pelo Saeb, e é aplicada em uma amostra da população escolar, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras. No caso do 3º ano[2] do ensino médio, os dados são provenientes da Aneb, com exclusão das escolas privadas.

Além das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática realizadas com os estudantes, a Prova Brasil/Aneb aplica também questionários a alunos, professores, diretores e aplicadores das avaliações. Os chamados questionários contextuais, aplica-

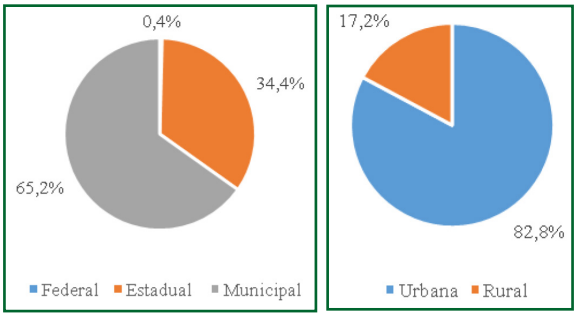
[2] No exame de 2013, a amostra do ensino médio contemplou escolas de ensino médio regular e aquelas que oferecem ensino médio integrado à educação profissional. Assim, a nomenclatura foi: 12° ano – 3º ano do ensino médio e 13° – 3º ano do ensino médio integrado.

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos junto aos professores de escolas públicas, constituem fonte importante para a análise do perfil desses profissionais. Estes são constituídos de um conjunto de perguntas que, embora variem de um exame para outro, mantém um núcleo comum e procuram investigar aspectos relacionados ao perfil dos docentes (formação, experiência profissional e características funcionais); desenvolvimento pessoal; hábitos de leitura/culturais; utilização de recursos audiovisuais e didáticos; integração da equipe escolar; problemas de aprendizagem; violência na escola; práticas pedagógicas e outras variáveis (Prova Brasil 2013).

Este artigo analisa alguns aspectos relacionados ao perfil dos 230.586 docentes das redes públicas que responderam ao Questionário do Professor na Prova Brasil/Aneb 2013. Para melhor situar os sujeitos da pesquisa, procurou-se identificar as escolas por dependência administrativa e localização geográfica.

Gráficos 1a e 1b – Prova Brasil/Aneb 2013: escolas por dependência administrativa e localização geográfica



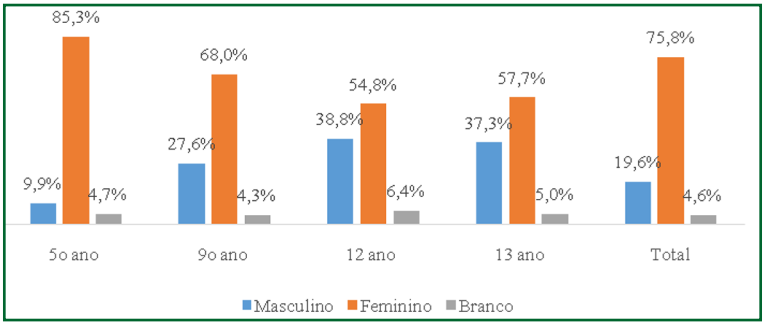
Fonte: Elaboração das autoras

Assim, quando falamos do perfil dos professores da Prova Brasil/Aneb 2013, estamos nos referindo a profissionais que atuam, prioritariamente, na rede municipal e em escolas urbanas.

4 Elementos do perfil docente

Os dados apresentados no Gráfico 2 mostram como se distribuem os professores por sexo. Do total, 75,8% são do sexo feminino e 19,6% do sexo masculino.

Gráfico 2 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, segundo sexo



Fonte: Elaboração das autoras

Quando estratificados por ano de aplicação do exame, observa-se que, no 5° ano, temos 85,3% dos docentes do sexo feminino, no 9° ano, esse percentual cai para 68,0% e no 3° ano do ensino médio, se reduz para 54,8%, aumentando para 57,7% dos docentes que atuam no 3° ano dos cursos de educação profissional. A feminilização da profissão nas séries iniciais do ensino fundamental é tema amplamente discutido na literatura nacional (WERLE, 2014).

Os dados da Tabela 1 apresentam informações sobre a idade dos docentes, observando a estratificação por ano de aplicação do exame e total.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 1 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por faixa etária

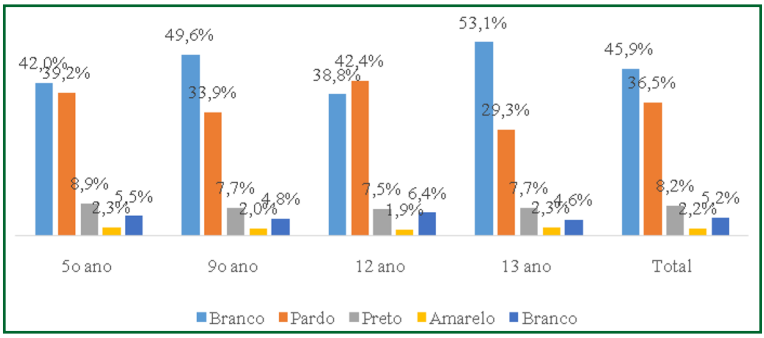
Faixa etária	5° ano	9° ano	12° ano	13° ano	Total
Até 24 anos	2.689	4.467	118	21	**7.295**
De 25 a 29 anos	8.567	12.415	386	108	**21.476**
De 30 a 39 anos	34.372	39.279	1.273	287	**75.211**
De 40 a 49 anos	38.882	37.695	1.115	232	**77.924**
De 50 a 54 anos	10.762	11.843	331	89	**23.025**
55 anos ou mais	6.371	7.449	229	59	**14.108**
Branco	5.635	5.624	250	38	**11.547**
Total	**107.278**	**118.772**	**3.702**	**834**	**230.586**

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013

As faixas etárias predominantes são as de 30 a 39 anos (32,6%) e 40 a 49 anos (33,8%) que, juntas, totalizam 66,4% dos docentes pesquisados em todos os anos escolares em que a Prova Brasil/Aneb foi aplicada. Com menos de 29 anos de idade, são 12,6% dos docentes, e com mais de 50 anos, 16,1%. Esses dados mostram que o país possui um contingente expressivo de docentes no terço final do tempo de carreira profissional e necessita pensar em organizar políticas de reposição de quadros docentes com urgência.

O Gráfico 3 apresenta dados dos professores por cor/raça e pode-se constatar que 45,9% do total identifica-se como branco, enquanto 36,5% se reconhecem como pardos. Enquanto o percentual de brancos está próximo dos dados apresentados para a população brasileira, o percentual de pardos é 8,5 pontos percentuais menor que os observados para a população brasileira em geral (IPEA, 2015).

Gráfico 3 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por cor/raça



Fonte: Elaboração das autoras

A Tabela 2 apresenta dados de escolaridade dos professores e mostra que no 5º ano do ensino fundamental, 57,4% dos docentes possuem ensino superior com formação em Pedagogia (49,3%) ou curso normal superior (8,1%); no 9º ano, 35,4% dos docentes possuem licenciatura em Matemática e 40,0% em Letras. No 3º ano do ensino médio, 38,5% dos docentes possuem licenciatura em Matemática e 41,4% e Letras, valores muito próximos aos do 3º ano dos cursos de educação profissional.

Tabela 2 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores por nível de escolaridade

Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu	5° ano	9° ano	12° ano	13° ano	Total
Menos que o Ensino Médio	195	191	3	2	**391**
Ensino Médio – Magistério	9.898	1.601	33	1	**11.533**
Ensino Médio – Outros	1.806	2.144	35	6	**3.991**
Ensino Superior – Pedagogia	52.873	3.887	58	8	**56.826**
Ensino Superior – Curso Normal Superior	8.684	1.892	72	12	**10.660**
Ensino Superior – Lic. Matemática	3.291	42.049	1.425	310	**47.075**
Ensino Superior – Lic. Letras	8.651	47.506	1.531	349	**58.037**
Ensino Superior – Outras licenciaturas	11.007	8.715	186	58	**19.966**
Ensino Superior – Outras áreas	3.684	3.253	92	48	**7.077**
Branco	7.189	7.534	267	40	**15.030**
Total	**107.278**	**118.772**	**3.702**	**834**	**230.586**

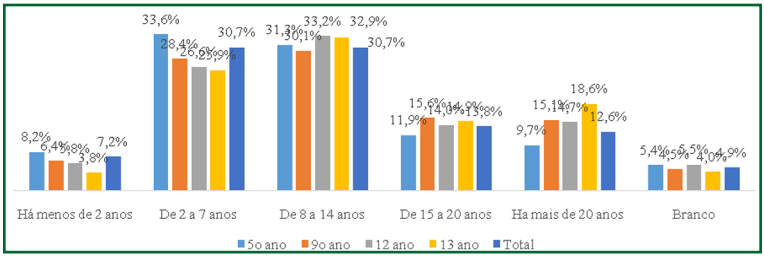
Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013

ISBN: 978-85-8126-090-7

Chama a atenção o fato de existirem ainda 11,7% dos docentes que atuam no 5º ano do ensino fundamental com formação de nível médio e 24,8% com formação em outras licenciaturas e cursos de outras áreas. Os dados revelam ainda que parcela expressiva dos professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam no 9º ano do ensino fundamental não possui a qualificação recomendada por lei para ministrar as respectivas disciplinas, inclusive 3,3% dos docentes possuem formação em Pedagogia e 1,6%, em Normal Superior. No 3º ano do ensino médio encontramos mais de 12,0% dos docentes sem a habilitação recomendada por lei.

O Gráfico 4 apresenta dados sobre tempo de obtenção do nível de escolaridade observando os valores agregados e desagregados por ano de aplicação do exame.

Gráfico 4 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por tempo de obtenção do nível de escolaridade

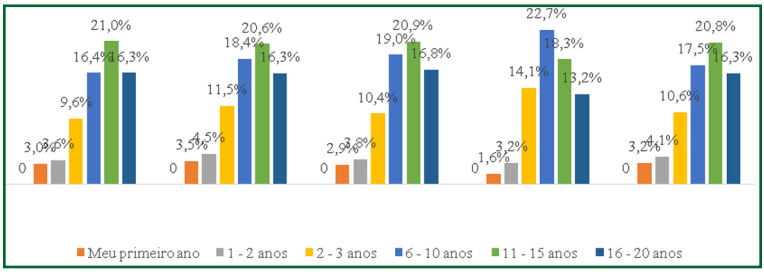


Fonte: Elaboração das autoras

Os dados mostram que 68,6% dos docentes concluíram o nível de escolaridade que possuem há menos de 14 anos. Com menos de 7 anos de conclusão do nível superior, temos 41,8% dos que atuam no 5º ano do ensino fundamental, 34,7% dos do 9º ano, 32,5% do 3º ano do ensino médio, e 29,7% no 3º ano da educação profissional. No que se refere ao tempo de trabalho

como docente, o Gráfico 5 apresenta a situação dos professores, mostrando que 62,9% trabalha há mais de 11 anos e 42,1% há mais de 16 anos no ensino. Se compararmos com o tempo de obtenção da formação de nível superior, deduzimos que esses profissionais começaram a exercer a docência antes de se formarem, contrariando o que prevê a legislação brasileira sobre formação docente e atuação profissional. Importante destacar que 35,4% dos docentes trabalham há menos de 10 anos no ensino, o que os coloca no primeiro tercil da carreira profissional.

Gráfico 5 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por tempo de trabalho como docente

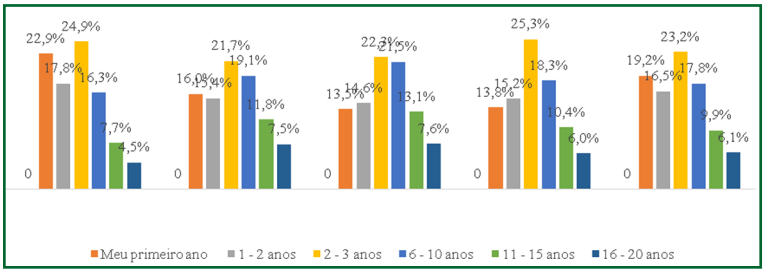


Fonte: Elaboração das autoras

Por outro lado, quando se observa o tempo de trabalho na série/turma em que foi aplicada a Prova, conforme o Gráfico 6, apenas 16,0% atuam há mais de 11 anos na mesma série/turma e 35,7% trabalham há menos de 2 anos na mesma série/turma. Esse fenômeno é mais grave no 5º ano do ensino fundamental, onde 40,7% dos docentes atuam há menos de 2 anos. Chama a atenção o fato de 19,2% do total de docentes atuarem há menos de 1 ano, sendo 22,9% dos docentes do 5º ano. No geral, por volta de 1/5 dos docentes atuam a 2 – 3 anos na mesma série/turma. Isso estaria associado a rotatividade dos docentes tanto no interior da escola, com mudança de série/turma, como entre escolas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 6 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por tempo de trabalho na série/turma onde foi aplicada a Prova



Fonte: Elaboração das autoras

A formação inicial dos professores que atuam no ensino fundamental ocorre predominantemente nas instituições privadas (56,2%) e nas instituições públicas estaduais (21,1%). As instituições públicas federais têm maior participação na formação de professores de ensino médio e educação profissional, como podemos ver na Tabela 3.

Tabela 3 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por tipo de instituição que obteve o diploma de ensino superior

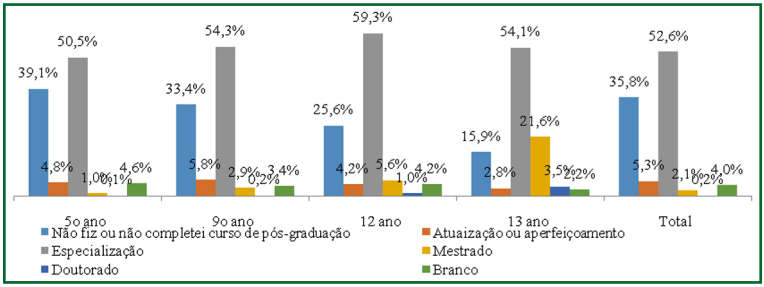
Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior	5° ano	9° ano	12° ano	13° ano	Total
Não conclui o ensino superior	8.401	3.304	64	6	**11.775**
Privada	58.848	69.020	1.414	330	**129.612**
Publica Federal	10.842	15.934	1.090	222	**28.088**
Publica Estadual	22.719	24.843	934	248	**48.744**
Pública Municipal	1.232	885	15	2	**2.134**
Branco	5.236	4.786	185	26	**10.233**
Total	**107.278**	**118.772**	**3.702**	**834**	**230.586**

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013

Quando analisados, na perspectiva da formação continuada por meio de cursos de pós-graduação, os dados do Gráfico 7

mostram que 52,6% do total de docentes possui curso de especialização, sendo 59,3%, 54,3% e 50,5% no 3º ano do ensino médio e 9º e 5º anos, respectivamente. Chama a atenção o fato de 21,6% dos professores que atuam no 3º ano dos cursos profissionais e 5,6% dos docentes atuando no 3º ano do ensino médio possuírem mestrado.

Gráfico 7 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por curso de pós-graduação



Fonte: Elaboração das autoras

Do total de docentes, 35,8% não fizeram ou não completaram curso de pós-graduação. Quando se analisa a área temática dos cursos de pós-graduação, conforme dados da Tabela 4, constata-se que a maioria escolheu cursos na área de educação cujas ênfases não se alinham com as demandas do seu exercício profissional. No 5º ano, apenas 8,5% dos docentes fizeram pós-graduação na área de alfabetização, 5,9%, na de letramento/linguística e 2,0%, em educação matemática. No 9º ano, 1,3% dos professores fizeram em alfabetização, 16,2%, em linguística e/ou letramento e 16,9%, em educação matemática. No 3º ano do ensino médio, 19,3% têm especialização com ênfase em linguística e/ou letramento e 20,7%, em educação matemática.

ISBN: 978-85-8126-090-7

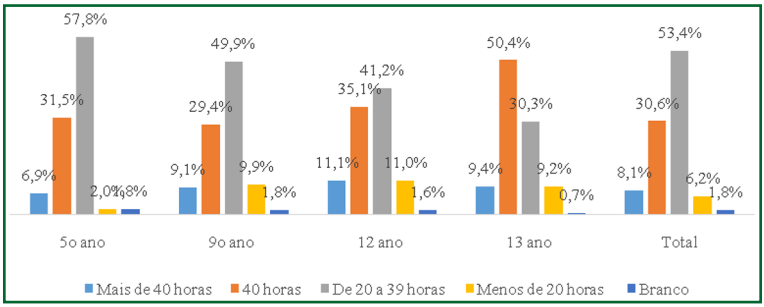
Tabela 4 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores, por área temática do curso de pós-graduação

Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui	5° ano	9° ano	12° ano	13° ano	Total
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	42.602	40.985	986	138	**84.711**
Educação, enfatizando alfabetização	9.143	1.539	36	7	**10.725**
Educação, enfatizando linguística e/ou letramento	6.310	19.255	714	191	**26.470**
Educação, enfatizando educação matemática	2.156	20.033	767	163	**23.119**
Educação – outras ênfases	40.402	29.194	906	197	**70.699**
Outras áreas que não a Educação	1.718	3.650	158	119	**5.645**
Branco	4.947	4.116	135	19	**9.217**
Total	**107.278**	**118.772**	**3.702**	**834**	**230.586**

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013

Os dados apresentados no Gráfico 8 mostram que 30,6% dos docentes trabalham 40 horas semanais, e 53,4% possuem uma carga horaria de trabalho de 20 a 39 horas na mesma escola.

Gráfico 8 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores e carga horária de trabalho semanal na mesma escola



Fonte: Elaboração das autoras

Quando estratificados por série, apenas 29,4% e 35,1% dos professores do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino

médio, respectivamente, afirmam trabalhar 40 horas na mesma escola. No 5º ano do ensino fundamental, são 31,5% dos docentes que trabalham 40 horas na mesma escola. Isso mostra que uma parcela expressiva de professores desenvolve suas atividades docentes em mais de uma escola, como veremos nos dados apresentados na Tabela 5, que registra 35,1% dos professores trabalhando em duas escolas, 4,1%, em três escolas e 1,6%, em 4 ou mais escolas.

Tabela 5 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores e quantidade de escolas que trabalha

Em quantas escolas você trabalha?	5° ano	9° ano	12° ano	13° ano	Total
Apenas nesta escola	67.520	63.844	1.976	555	**133.895**
Em 2 escolas	34.751	44.547	1.384	216	**80.898**
Em 3 escolas	2.385	6.899	231	44	**9.559**
Em 4 ou mais escolas	921	1.536	59	11	**2.527**
Branco	1.701	1.946	52	8	**3.707**
Total	**107.278**	**118.772**	**3.702**	**834**	**230.586**

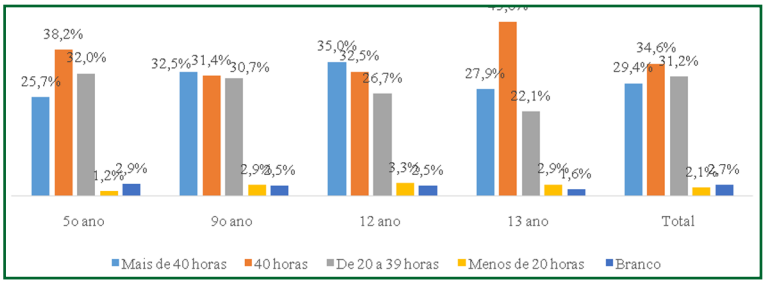
Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013

Os professores de 3º ano das escolas de educação profissional representam o maior percentual dos que atuam em apenas uma escola (66,5%), seguidos dos professores de 5º ano (62,9%). Os docentes que atuam no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio são os que mais atuam em duas e três escolas, fato que pode ser associado à própria configuração curricular dessas etapas de escolaridade.

Os dados referentes à carga horária de trabalho semanal total dos professores são apresentados no Gráfico 9. Nele, podemos observar que 29,4% dos docentes trabalham mais de 40 horas semanais, sendo o maior percentual no 3º ano do ensino médio, com 35,0%.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Gráfico 9 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores e carga horária de trabalho semanal total



Fonte: Elaboração das autoras

Finalmente, procurou-se analisar dados referentes à carga horária de atividades extraclasse dos docentes, apresentados na Tabela 6, e constatou-se que 38,7% dedicam 1/3 da carga horária para este tipo de atividade, seguido de 33,2% que dedicam menos de 1/3 e 5,6% que não dispõem de nenhuma carga horária para este tipo de atividade. Por outro lado, 19,5% dos docentes afirmam dispor de mais de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse.

Tabela 6 – Prova Brasil/Aneb 2013: professores e carga horária de atividades extraclasse

Considerando-se todas as escolas em que trabalha atualmente como professor, quantas horas semanais são dedicadas as atividades extraclasse	5° ano	9° ano	12° ano	13° ano	Total
Nenhuma	7.787	4.908	175	23	**12.893**
Menos de 1/3 da carga horária	36.559	38.811	1.084	199	**76.653**
1/3 da carga horária	39.659	47.619	1.603	363	**89.244**
Mais de 1/3 da carga horária	19.683	24.334	743	235	**44.995**
Branco	3.590	3.100	97	14	**6.801**
Total	**107.278**	**118.772**	**3.702**	**834**	**230.586**

Fonte: Inep, Prova Brasil/Aneb, 2013

5 Considerações finais

Numa breve síntese, pode-se afirmar que as características dominantes no perfil dos professores brasileiros participantes da Prova Brasil/Aneb 2013 são mulheres na faixa etária de 30 a 49 anos, brancas e pardas, com formação adequada para série/ano ou disciplina que ministra. Mais da metade concluiu seu curso superior em instituições de ensino superior privadas há menos de 14 anos, embora exerçam atividades de magistério há mais tempo. Tal informação revela que muitos professores já atuavam em sala de aula, sem curso de nível superior, num claro descumprimento da legislação vigente sobre o tema.

Observou-se expressiva rotatividade dos docentes tanto entre escolas, como numa mesma escola, entre séries/anos, uma vez que mais de 1/3 deles atua há menos de 2 anos na mesma série/turma. Mais da metade dos docentes possui formação de pós-graduação, embora em áreas temáticas não relacionadas diretamente com sua atuação profissional. Quanto a carga horária total semanal, mais de 1/3 trabalha em mais de uma escola e 29,4% trabalham mais de 40 horas semanais, sendo que 38,7% dedicam 1/3 da carga horária a atividades extraclasse.

Se cotejadas com as variáveis apontadas nos estudos internacionais acerca do perfil dos docentes que contribuem para a melhoria dos sistemas escolas e desempenho escolar dos estudantes, observa-se que o país não possui nenhum tipo de recrutamento para a docência na educação básica, cabendo às instituições de ensino superior privadas formar a maioria dos professores para atuar nesse nível de ensino, o que não corresponde nem aos melhores cursos nem aos melhores estudantes.

As ações de formação continuada, como cursos de pós-graduação, ficam a critério de escolha exclusiva dos docentes, cuja maioria custeia seu curso com recursos próprios, contentando-se

ISBN: 978-85-8126-090-7

com a oferta disponível em sua cidade ou de mais simples acesso, a qual nem sempre focaliza o exercício das atividades docentes. Outro aspecto que chama a atenção é a grande rotatividade docente na série/turma de atuação e entre as escolas, evitando, com isso, o amadurecimento profissional e o desenvolvimento de práticas docentes significativas e consolidadas. O fato de precisarem trabalhar mais de 40 horas semanais e a maioria não dispor do tempo recomendado para atividades extraclasse compromete os processos de planejamento dos docentes.

A análise dos dados aqui apresentados oferece indicações instigantes para a reflexão sobre as políticas voltadas para docentes, tais como o flagrante descompasso entre formação e atuação, a necessidade de recomposição da força de trabalho, a rotatividade docente, dentre outras. A considerar os resultados advindos dos estudos internacionais sobre o protagonismo docente na melhoria do desempenho dos alunos, o país tem pela frente o desafio de atingir melhores padrões de desempenho dos estudantes, com os professores que estão atuando nos sistemas de ensino na atualidade. Se seu perfil não corresponde aos parâmetros estabelecidos pelos referidos estudos, é necessário conceber e implementar políticas que incorporem tal conhecimento.

Referências

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb). Série Documental. Texto para discussão n. 26. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br> Acesso em: 08 fev. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil* – um estado da arte. Brasília: UNESCO/MEC, 2011

IPEA. *Retratos das desigualdades de gênero e raça*. População. Disponível em: <http://ipea.gov.br/ retrato/indicadores_populacao.html>. Acesso em 13 ago. 2015.

MCKINSEY& COMPANY. *Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* s. d. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/media/Reports/SSO/Education_Intro_ Standalone_Nov24_Portugeuse.ashx> Acesso em: 23 jan. 2013.

MCKINSEY& COMPANY. *Howtheworld'sbest-performingschool systems come out on top*(Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo). Disponível em:<http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/media/Reports/UKI/Educati on_report. ashx> Acesso em: 13 fev. 2013.

PEARSON. *The education curve* – lessons in country performance in education. 2012 Report. Published by Pearson. Developed by the Economist Intelligence Unit. Disponível em: <http://thelearningcurve.pearson.com/> Acesso em: 28 fev. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloísa Maia. *Estudos & Pesquisas*: contribuições para políticas educacionais – Relatório Final. Fortaleza: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-final-pesquisas-politicas-2.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

WERLE, Flavia Correa Obino. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/ pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf> Acesso em 21 abr. 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RECORTES DA TRAJETÓRIA CEARENSE NO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)

DANTAS, Larissa Martins
Pedagoga (UECE); Mestra em Educação (UFC); Professora Efetiva do Município de Maracanaú – CE; Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE). E-mail: dantas.larissa@hotmail.com

MARINHO, Iasmin da Costa
Pedagoga (UECE). Mestre em Educação (USP). Professora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: iasmin.marinho@usp.br

RESUMO

A avaliação educacional é tema relevante no cenário escolar da atualidade. Na intenção de aferir a qualidade gestada nas salas de aula, sistemas de educação recorrem a avaliações externas e criam seus próprios sistemas a fim de identificar falhas e reorientar políticas. Este artigo tem como foco a experiência pioneira cearense em que, desde 1992, cresceu em volume e abrangência a avaliação da educação básica do estado do Ceará. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é compreendido como uma política educacional vigente de destaque que provoca impactos e mudanças nas práticas de gestão escolar e docente. Este trabalho visa a identificar o SPAECE como política influente e transformadora da educação cearense. Os recursos metodológicos escolhidos para execução desse trabalho são de caráter qualitativo, combinando pesquisa bibliográfica e dados fornecidos nos portais eletrônicos da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE). O artigo divide-se nos seguintes tópicos: As políticas e seus reflexos no nível de sistemas; O SPAECE: a experiência pioneira do Ceará; O SPAECE hoje: reflexos ao sistema educacional cearense. O estudo desenvolvido nesse artigo busca contribuir para futuras pesquisas sobre as políticas avaliativas desenvolvidas no âmbito

dos estados e suas repercussões no cenário educacional cearense e brasileiro.

Palavras-chave: SPAECE. Avaliação Educacional. Política Educacional.

ABSTRACT

The educational evaluation is relevant topic in nowdays's school environment. In an attempt to assess the quality gestated in classrooms, education systems call on external evaluations and create their own systems in order to identify gaps and reorient policies. This article focuses on Ceará pioneering experience that, since 1992, has grown in volume and scope the assessment of the state of Ceara basic education. The Permanent Evaluation System of Basic Education of Ceará (SPAECE) is understood as a prominent current educational policy that causes impacts and changes in school management and teaching practices. This work aims to identify the SPAECE as influential political and transforming the Ceará education. Methodological resources chosen to perform this work are qualitative, combining literature and data provided in the electronic portal of the State Department of Education of Ceará (SEDUC-CE). The article is divided into the following topics: policies and their impacts on systems level; The SPAECE: the pioneering experience of Ceará; The SPAECE today reflexes to Ceará educational system. The study developed in this paper aims to contribute to future research on evaluation policies developed at the state level and its repercussions in Ceará and the Brazilian educational scenario.

Keywords: SPAECE. Educational assessment. Educational policies.

1 Introdução

Pensar as políticas educacionais sugere um processo de constante revisão do ir e vir ao supor seu planejamento, execução e avaliação. A política nem sempre é feita de cima para baixo, como o senso comum poderia sugerir. A partir da situação de um determinado problema, o governo deve buscar políticas apropriadas a fim de solucionar questões e promover melhorias.

O artigo ora apresentado visa identificar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como política influente e transformadora da educação cearense. Para tanto, o artigo divide-se nos seguintes tópicos: As políticas e seus reflexos no nível de sistemas; O SPAECE: a experiência pioneira do Ceará; O SPAECE hoje: reflexos ao sistema educacional cearense. Os recursos metodológicos escolhidos para execução desse trabalho são de caráter qualitativo, combinando pesquisa bibliográfica e dados fornecidos nos portais eletrônicos da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE).

2 As políticas e seus reflexos no nível de sistemas

Diversos são os estudos que procuram compreender de que forma um sistema educacional pode ser aprimorado e como outros sistemas, estados e países podem se inspirar a fim de aperfeiçoar sua realidade. Na literatura internacional, temos o estudo do grupo MC KINSEY COMPANY (2010), que analisa um conjunto de vinte sistemas educativos ao redor do mundo que solucionaram suas dificuldades e conseguiram avançar significativamente. O relatório aponta três dimensões de mudança possíveis em qualquer sistema educativo: sua estrutura, seus recursos e os

processos aplicados. No desenvolvimento das políticas instituídas no aspecto macro da gestão educacional, a visibilidade estrutural e de recursos está a cargo do sistema de ensino e de seus gestores imediatos. Mas é na chegada à escola que a ação tomará a proporção devida, o resultado real do investimento. Ressalta-se a ligação imbricada entre avaliação educacional e política educacional, que, nas palavras de Silva (2012, p. 9):

> O que caracteriza epistemologicamente a Avaliação Educacional, tendo como objeto a política pública e sendo a própria política pública, é ser formativa e reguladora. Formativa por ter um caráter educativo, por visar contribuir nos processos de melhoria da qualidade das práticas educativas institucionais. Reguladora porque visa sempre a mudanças, avaliar pressupõe transformações, por isso subsidia ajustes nas políticas educacionais. Isto é, regular aqui é entendido como a capacidade da avaliação educacional de alimentar tomada de decisões voltadas para mudanças qualitativas que visem à qualidade social das políticas no âmbito da educação.

Seguindo essa lógica, as avaliações de sistema no Brasil, assim como na maior parte dos países do mundo desenvolvido e em nações emergentes, tornam- se "[...] um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e das formas de governo reinventadas", passando a afetar muitos outros domínios das políticas educativas (AFONSO, 2013, p. 271). Ao considerar a relação entre política educacional e avaliação, é necessário ainda trazer à tona um conceito importante sobre o papel de regulação do Estado, também chamado de Estado-Avaliador. De acordo com Andriola, o "[...] chamado Estado-Avaliador define uma centralidade substantiva para a avaliação, pois acredita que é ela a base da mudança, capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência das instituições" (ANDRIOLA, 2008, p. 128).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Afonso (2009) complementa o conceito, indicando exemplos de práticas típicas do Estado-Avaliador, a saber: (i) adoção de uma cultura gerencialista no setor público, (ii) criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados, (iii) criação de indicadores facilmente identificáveis, (iv) exigência no acompanhamento dos níveis de educação nacional e (v) necessidade de manutenção de altos padrões de inovação científica e tecnológica que possam enfrentar a competitividade internacional.

Pode-se inferir que tais práticas têm permeado o cenário político brasileiro nas últimas décadas, especialmente a partir do lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em 2007, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No bojo das políticas educacionais e considerando o papel de Estado-Avaliador, é possível inferir que os processos de avaliação vivenciados pelas escolas públicas brasileiras nas últimas décadas:

> [...] tem se aproximado cada vez mais das preocupações relativas à associação entre o ensino e a aprendizagem. Ocorrendo de forma mais próxima do cotidiano escolar ou de forma pontual, em momentos específicos com a participação de agentes externos à dinâmica institucional, as práticas avaliativas têm focado a perspectiva de sinalização de limites e possibilidades da efetivação da política educacional brasileira, com vistas ao seu desenvolvimento e aprimoramento (COSTA; LIMA, 2013, p. 120).

Tendo por base a possibilidade de redirecionamento das políticas de Educação, os programas de avaliação têm se apresentado de forma cada vez mais contundente nas instituições escolares, criando uma cultura avaliativa e favorecendo transformações na realidade organizacional e pedagógica das escolas. Observando o desenvolvimento atual de políticas e programas

no Brasil, podemos inferir a mudança de perspectiva no campo educacional a partir dos anos oitenta e das reformas neoliberais. Após a expansão da rede escolar, o desafio da qualidade e a busca incessante por resultados, as políticas e programas vigentes apontam dois aspectos proeminentes: a crescente demanda por transferência de recursos e a preocupação com a influência da gestão na condução dos programas e políticas. Os gestores públicos têm optado cada vez mais por um modelo de gestão focado em resultados, que podem ser avaliados em processos sistemáticos. Dessa forma, podem monitorar a abrangência, qualidade dos programas e seu poder de transformação na vida dos cidadãos, dimensões facilmente observáveis ao controle da sociedade civil.

3 SPAECE: a experiência pioneira do ceará

De acordo com Vieira (2014, p. 2), quando tratamos de políticas "estamos nos referindo basicamente **ao que se faz ou o que está sendo feito,** a propostas e iniciativas desenvolvidas pelo Poder Público ou por este financiadas.". Apresentamos neste tópico, a trajetória histórica que se desenvolveu no estado do Ceará e toda a organização e evolução do SPAECE, uma política de estado consolidada atualmente, fruto do pioneirismo cearense. A avaliação da Educação Básica no Ceará foi iniciada a partir de atividades de pesquisas educacionais institucionalizadas nos anos 1960, com a criação da Diretoria de Pesquisas e Planejamento Educacional no interior da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Durante as décadas de 1970 e 1980, o estado do Ceará esteve envolvido em experiências pontuais de avaliação, merecendo destaque o Projeto EDURURAL e o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Até os anos 1990, tais pesquisas ocorreram por vezes de forma autônoma, e, em outras, através de parcerias com a Universidade Federal do Ceará (UFC), com a Fundação Carlos Chagas e com o INEP/MEC. O objetivo dessas pesquisas centrava-se na investigação destinada a conhecer a realidade educacional do Ceará e visavam subsidiar os planos de intervenção voltados à resolução dos problemas identificados (CEARÁ, 2009).

No início dos anos 1990, e após a participação em experiências nacionais, o estado articulou-se e conseguiu aplicar sua primeira avaliação de rendimento escolar em 1992. Tal qual o SAEB, aos poucos, o SPAECE foi ampliando sua abrangência e formas de atuação. Um passo decisivo nesta direção foi sua universalização para as escolas da rede pública, permitindo, já em 2004, a divulgação de resultados para municípios e escolas. De acordo com Lima (2007), o foco do SPAECE alinha-se aos objetivos do SAEB, envolvendo: o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no âmbito das escolas e gestores da Educação do estado, o acompanhamento dos resultados de rendimento escolar, a análise das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas pela avaliação para a série/ano avaliada, e, a partir disso, elaborar ações estratégicas pelos gestores educacionais.

As avaliações efetuadas nas escolas propiciam posteriormente uma resposta às escolas através de boletins, organizados com o intuito de esclarecer aos sujeitos escolares os resultados das avaliações. Os "Boletins de Resultados da Escola" são emitidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CE) às escolas e redes de ensino e se apresentam de forma clara, aproximando-se mais dos leitores, facilitando assim sua compreensão sobre o instrumento. No referido documento, os autores apresentam as semelhanças entre as matrizes do SAEB e SPAECE, incentivando os leitores a estudarem os dados:

> Nas avaliações em larga escala da educação básica realizadas no Brasil, os resultados dos estudantes em Língua Portuguesa são dispostos em uma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. A utilização da escala do SAEB permite uma série de vantagens; uma das mais importantes para a escola é, sem dúvida, a possibilidade de interpretação pedagógica dos resultados (CEARÁ, 2011).

Desde sua criação, em 1992, o SPAECE tem evoluído sua abrangência e estrutura metodológica. A primeira edição contemplou somente a capital, Fortaleza, quando foram avaliados 10.590 alunos da 4ª série e 4.010 alunos da 8ª série de 157 escolas estaduais. Os instrumentos continham vinte e cinco questões de múltipla escolha, abordando conteúdos de Português e Matemática. Na segunda edição, em 1993, a amostra contemplou, além de Fortaleza, as sedes das catorze Delegacias Regionais da Educação (DERE), totalizando quinze municípios e um total de 22.886 alunos avaliados. Santos (2010, p. 27) nos esclarece que, nesta edição, o foco deu-se em "[...] conhecer melhor as unidades escolares em relação aos aspectos da qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física. Para isto, foram construídas escalas de mensuração para viabilizar a análise dos resultados considerando estas dimensões". A terceira edição, em 1994, manteve a mesma metodologia e amostra. Em 1995, com a mudança no escopo de trabalho do SAEB, que passou a avaliar as séries finais de cada etapa de ensino (4ª e 8ª série do Ensino Fundamental), a gestão governamental decidiu instituir a avaliação estadual a cada dois anos (em anos pares), a fim de evitar a duplicidade de avaliações com os mesmos alunos.

> Certamente isso ocorreu em virtude do reconhecimento da necessidade de tempo para explorar e trabalhar os resultados produzidos, inviabilizados também pela pro-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> ximidade da realização de seus ciclos. Ademais, as mudanças dos resultados em educação não se processam e materializam de forma imediata (LIMA, 2007, p. 126).

A quarta edição, em 1996, acrescentou à amostra seis municípios que haviam aderido ao processo de municipalização[1] (Fortim, Icapuí, Jucás, Maranguape e Marco), o município de Limoeiro do Norte e todas as sedes das renomeadas e reorganizadas divisões administrativas, chamadas, a partir de então, Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e que totalizavam 21[2]. Ao total, esta edição contemplou 27 municípios. O número de alunos avaliados foi de 25.253 em um total de 327 escolas. O uso da abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI) [3] substituiu o modelo da Teoria Clássica dos Testes (TCT) [4], até então adotada pelo SPAECE.

A edição de 1996, além de crescer em abrangência e perfil metodológico, proporcionou mudanças nas dimensões avaliati-

[1] Projeto de Municipalização do Ensino (Lei nº 12.452/95) que transferia aos municípios a oferta do ensino fundamental (VIEIRA, 2007; LIMA, 2007).

[2] Com o propósito de modernização da gestão, foram extintas as 14 Delegacias Regionais de Ensino (DERE) e criados, pelo Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, os 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), como instâncias descentralizadas da SEDUC.

[3] A Teoria de Resposta ao Item (TRI) faz a relação entre a habilidade do aluno e a probabilidade de que esse aluno responda corretamente um item da prova. Utiliza um conjunto de modelos matemáticos que relacionam um ou mais traços não observados de um indivíduo com a probabilidade deste dar uma certa resposta a um item. A TRI oferece a possibilidade de comparação dos resultados obtidos nos testes com outros aplicados para a mesma série e disciplina em anos anteriores e subsequentes, em avaliações similares. Por fim, a TRI tem foco no item, não na prova.

[4] De acordo com a TCT, o aluno responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final, um *escore total* (que é a soma destes pontos). É possível, ou até mesmo esperado, que alunos obtenham notas mais altas em testes fáceis e notas mais baixas em testes difíceis. No entanto, a TCT possui algumas limitações, como, por exemplo: os parâmetros dependem da amostra na qual o instrumento foi aplicado; a discriminação (variáveis que melhor caracterizam uma amostra) é baseada no escore total do teste; o número de itens influencia na fidedignidade do instrumento, e há ainda a necessidade de um número grande de participantes (VIDAL, 2013).

vas, pois, além de responderem aos testes de Português e Matemática, os estudantes responderam questionários, que abordavam sobre o perfil e a atuação do professor, características da gestão escolar e "[...] fatores externos à escola que pudessem justificar as dificuldades estabelecidas no diagnóstico da avaliação, em substituição dos indicadores de infraestrutura física e produtividade do sistema" (SANTOS, 2010, p. 28). Outro importante fator de destaque da edição de 1996 foi a implementação da Avaliação Institucional das Escolas Públicas,

> [...] definida como uma avaliação interna que busca a autonomia da unidade escolar e a qualidade da educação oferecida à comunidade na qual está inserida. A avaliação utilizou como estratégia a discussão envolvendo todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores, gestores e funcionários) sobre as práticas vivenciadas na instituição, no intuito de estimular o núcleo gestor a fazer uma reflexão sobre sua gestão e, a partir dos questionamentos elencados, traçar estratégias para aperfeiçoamento e transformação da unidade escolar (SANTOS, 2010, p. 28).

É válido ressaltar que a avaliação institucional promovida apoiava-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): Globalidade, Unidade, Respeito à identidade institucional; Não premiação e/ ou não punição; Adesão voluntária; Legitimidade e Continuidade. Para Lima (2007, p.130), "[...] este projeto tinha como objetivo geral implantar a Avaliação Institucional como um processo organizado, sistemático, contínuo e participativo nas Escolas Públicas do Ceará, como condição intrínseca para a Qualidade no Ensino e Autonomia da Escola".

Em 1998, foi realizada a quinta edição do SPAECE, da qual participaram as escolas estaduais dos municípios sede dos 21 CREDEs, sendo agregados mais dois municípios por região,

ISBN: 978-85-8126-090-7

de acordo com a densidade populacional, sendo um o menor município e outro de médio porte. É válido ressaltar que, até então, a nomenclatura do sistema estadual modificou-se nos documentos oficiais. Lima (2007) nos apresenta este fato:

> Ressalte-se que alguns textos produzidos com base nos resultados do ciclo de aferição de 1996 passam a denominá-la de **Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará,** utilizando, inclusive, pela primeira vez, a sigla **SPAECE**. [...] Registre-se que, na edição de 1998, [...] o Documento Síntese renomeia-o de **Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará**. Essa oscilação, quanto ao nome do sistema, revela uma certa indefinição da SEDUC para com o próprio sistema enquanto algo concreto e definido. Contudo, o termo 'Permanente' se mantém como uma constante em todas as versões, revelando um certo consenso e ao mesmo tempo um apelo à necessidade e importância da continuidade / periodicidade das avaliações (LIMA, 2007, p. 129-133).

Essa situação encontrou definição no ano 2000, com a institucionalização do sistema através da Portaria Nº 101/00, passando a denominar-se oficialmente Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). No mesmo ano, estava prevista a sexta edição, que não ocorreu devido a problemas burocráticos e tempo inviável para operacionalização. Por conta de problemas de tal ordem, a SEDUC firmou parceria com o INEP com o objetivo de integrar SAEB e SPAECE. Dessa forma, a SEDUC passou a ter acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI), utilizando-o conjuntamente ao Banco Estadual de Itens. O convênio firmado possibilitou, ainda, oficinas de elaboração de itens aos professores de português e matemática dos anos avaliados (4ª e 8ª séries) a fim de que estes pudessem conhecer e contribuir com a avaliação, usando-a também no seu contexto escolar (SANTOS, 2010). Em 2001, foi concebido o

SPAECE-NET associado ao "Programa Internet na Escola", caracterizado como:

> [...] uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos, através da metodologia *Computer Aided Testing* (CAT) – Teste Auxiliado por Computador (TAC), utilizada em aplicativos educacionais com base na *Web* (LIMA, 2007, p. 140).

Lima (2007) nos esclarece que os objetivos pretendidos desta nova versão de avaliação passam a ser: (I) Verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos; (II) Promover a articulação de mecanismos de avaliação com as novas tecnologias; (III) Gratificar e premiar diretores, técnicos e servidores dos CREDEs e diretores, professores, servidores e alunos das escolas estaduais. Para viabilizar a execução desta avaliação, a aplicação foi distribuída em polos, considerando as escolas que possuíam laboratórios de informática em condições de funcionamento. Os alunos responderam aos testes, sendo 20 itens de Língua Portuguesa e 20 itens de Matemática, selecionados automaticamente de um conjunto disponibilizado de 30 itens para cada série e disciplina avaliadas. Dessa forma, cada aluno, ao entrar com sua senha, tinha acesso a um teste montado de forma diferente. Foram avaliados 7.820 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 4.720 alunos da 3ª série do Ensino Médio, em todas as escolas estaduais pertencentes aos 21 CREDEs, sendo 424 escolas de Ensino Fundamental e 250 escolas de Ensino Médio, em um total de 160 municípios.

> Foi incluída ainda, junto com o teste, uma pesquisa de opinião que revelou que 90,8% dos alunos gostaram muito e consideraram que as demais avaliações deveriam ser desta forma. Entretanto, 51,5 % dos alunos defenderam

ISBN: 978-85-8126-090-7

> que devia ser concedido aos mesmos o direito de opção entre uma ou outra sistemática (LIMA, 2007, p. 142).

Na forma de divulgação dos resultados, além do Relatório Geral, também foram produzidos Boletins por CREDE, contendo as médias de desempenho das escolas de sua região, aproximando cada vez mais os resultados daqueles que estão na ponta do processo. Somente no ano de 2003, o SPAECE passou a contemplar todos os municípios cearenses, a amostra foi de 28.557 de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. Em 2004, o SPAECE passou a contemplar também os sistemas municipais de ensino. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas da rede pública estadual e municipal, avaliando 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo 72.812 da rede estadual e 114.765 da rede municipal. Nesse período ainda, o SPAECE universalizou a participação de escolas estaduais e municipais que possuíam mais de 25 alunos, nas turmas das séries avaliadas.

Em 2004, os alunos da então 4ª série passaram a responder 40 itens (20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática), enquanto os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio respondiam a 52 itens (26 para cada disciplina avaliada). Em 2005, com a reformulação do SAEB pela Portaria nº 931/2005, e inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada permitindo, segundo Vidal e Vieira (2011), a implantação efetiva de uma política de *accountability* caracterizada por uma ação compartilhada pelos três entes federados (União, Estados e Municípios). Em 2004 e em 2006, a Fundação CESGRANRIO foi a responsável pelo desenvolvimento do SPAECE, "[...] o que acarretou melhorias no processo de avaliação em larga escala do estado do Ceará" (SANTOS, 2010, p. 34). É importante observar que, nessas duas edições, o

parâmetro utilizado pelo SPAECE, no que se refere à escala de desempenho, foi a escala do SAEB. Assim, o desempenho dos alunos no SPAECE foi colocado na escala do SAEB, a fim de favorecer a comparação dos resultados do estado com a avaliação de âmbito nacional.

Em 2007, o SPAECE passou por uma reformulação, voltando a ser realizado anualmente. Entre 2008 e 2013, o sistema tem se fortalecido, passando a integrar o planejamento escolar, planejamento docente e em todas as ações e programas implantados pela SEDUC que têm um objetivo comum: elevar os indicadores do SPAECE, considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino. As características atuais tornaram o sistema mais robusto, configurando-se como uma avaliação de caráter censitário e externo, estruturado em três vertentes: **Avaliação da Alfabetização (SPAECE-Alfa - 2º ano Ensino Fundamental)**[5]; **Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos)**[6]; **Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries)**[7].

[5] Avaliação externa censitária com periodicidade anual que tem por objetivo avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual e municipal do Ceará. Atua em conjunto às ações do Programa de Alfabetização da Idade Certa (PAIC) que tem como foco a alfabetização e letramento de crianças até os 8 anos de idade, complementando as atividades e redirecionando a aprendizagem gestada em sala de aula.

[6] Avaliação externa censitária com aplicação anual. É realizada ao final de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos). Seu objetivo é o diagnóstico sobre o estágio das competências e habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática. Tem atuação semelhante à Prova Brasil, avaliação federal. No entanto, ocorre nos anos em que aquela não é aplicada. A partir da Lei nº 11.274/96, que organiza o ensino fundamental em nove anos, os anos finais passaram a ser 5º e 9º ano.

[7] Avaliação externa e censitária que envolve as três séries do Ensino Médio da rede pública do Estado. Tem como objetivo fazer um diagnóstico do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Possui as condições propícias ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos na última etapa da Educação Básica, por se tratar de uma avaliação longitudinal.

ISBN: 978-85-8126-090-7

É válido registrar que, desde 2008, a SEDUC-CE possui parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esta instituição tem sido responsável pela elaboração das provas, aplicação, divulgação dos resultados e construção de boletins pedagógicos que são encaminhados às escolas para interpretação dos dados e uso pedagógico dos resultados.

4 O SPAECE hoje: reflexos ao sistema educacional cearense

Na atualidade, o SPAECE segue os moldes da Prova Brasil, uma das diferenças principais entre os dois sistemas é quanto à sua ocorrência. A Prova Brasil acontece de dois em dois anos e o SPAECE é aplicado anualmente. Este fato por si só indica duas constatações: a primeira é que todos os anos as escolas cearenses passam por avaliações externas, ou seja, exames advindos por parte do governo ora exclusivamente estadual, ora federal e estadual. Outro ponto a ser levantado é a iniciativa cearense que, ao aplicar sua avaliação, também incentiva a preparação para as avaliações subsequentes, uma vez que as matrizes de referência são semelhantes. Não podemos deixar de mencionar a importância que avaliações externas possuem no âmbito escolar. De um lado, despertam o interesse e motivam a comunidade escolar para o sucesso nos resultados; por outro, pode-se inferir o redirecionamento das atividades para o uso exclusivo da preparação dos exames, visto que ambas as avaliações enfatizam as práticas de leitura e a resolução de problemas matemáticos. Como iniciativa de ação política, o SPAECE possui um diferencial ao adicionar ao seu projeto de avaliação um dispositivo legal que prevê recursos para premiações de alunos

e escolas que obtiverem destaque nos resultados[8]. No estado do Ceará:

> [...] realizar uma avaliação com tal esfera de abrangência representou conquista muito importante [...] Vale ressaltar que em nenhum momento anterior da política educacional teve-se a possibilidade de obter um retrato tão fiel do desempenho de estudantes, nas áreas de conteúdo e séries avaliadas (VIEIRA, 2007, p. 51).

Na gestão do governo Cid Gomes (2007-2014), essa iniciativa se refletiu como uma maneira que o governo encontrou de incentivar a participação dos envolvidos e demonstrar a importância deste modelo avaliativo na constituição de sua agenda, movendo municípios, cidades, escolas e professores em torno dos alunos e da qualidade educacional oferecida. Duas outras diferenças entre o SPAECE e a Prova Brasil diz respeito à leitura dos resultados e à premiação. Para facilitar a visualização e compreensão dos resultados, foi organizada uma escala de cores, sinalizando o desempenho alcançado. Os resultados mais baixos são representados pela cor vermelha e os melhores, na cor verde escuro[9], como apresentado no *Anexo 1*. Para a análise pedagógica dos resultados, são fornecidas tabelas, contendo as informações essenciais relacionadas ao nível em que os alunos se encontram, conforme observamos no *Anexo 2*. Sobre a premiação, desde o final de 2007, entrou em vigor a Lei nº 14.023 de 17.12.2007, que estabeleceu novos critérios de rateio do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Co-

[8] As primeiras premiações ocorreram em 2005, continuando em 2006 com o governador Lúcio Alcântara. De 2007 em diante, na gestão do governador Cid Gomes (2007-2014), as iniciativas de premiações foram fortalecidas e ampliadas.

[9] A gestão de Cid Gomes enfatizou a progressão de cores dos municípios, veiculando propagandas que enalteciam as mudanças nas cores e o quanto o estado do Ceará estaria ficando "mais verde".

ISBN: 978-85-8126-090-7

municação (ICMS), de responsabilidade estadual. Com o novo dispositivo legal, o repasse do imposto aos municípios passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente. A mudança teve por objetivo premiar os municípios que se destacassem nessas áreas. Desse modo, desde então, aqueles que alcançam melhores resultados recebem maior repasse de ICMS.

A legislação anterior previa que a distribuição dos 25% da receita do ICMS aos municípios deveria ser feita da seguinte forma: 75% de acordo com o Valor Adicionado Fiscal (VAF), que representa o quanto a economia daquela cidade gerou em ICMS, e os 25% restantes com base: no tamanho da população (5%); nos gastos com Educação (12,5%) e o restante de forma igualitária entre os municípios (7,5%). Com a mudança de 2007, os 25% passaram a ser distribuídos da seguinte forma: 18% com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), calculado em função dos resultados obtidos no 5º ano do Ensino Fundamental e na alfabetização no 2º ano; 5% no Índice de Qualidade da Saúde e 2% no Índice de Qualidade do Meio Ambiente. O Índice de Qualidade da Educação é calculado anualmente a partir da taxa de aprovação nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e do desempenho dos alunos nas avaliações Saeb/Prova Brasil e Spaece no 2º e 5º ano do EF. Além destes, o índice considera a evolução do aprendizado no ano anterior.

Essa política de premiações segue uma tendência debatida por Bonamino e Sousa (2012). As autoras identificaram em alguns sistemas de avaliação a criação de políticas de responsabilização, que em seu teor contemplam "[...] sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em

função de metas estabelecidas". (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). O SPAECE insere-se perfeitamente nesse modelo, uma vez que o estímulo financeiro contribui para a responsabilização dos atores envolvidos (professores, gestores, funcionários). Tal política de bonificação ocorre em outros sistemas estaduais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). A institucionalização de políticas de bonificação produz reflexos na escola nem sempre benéficos. Bonamino e Sousa (2012, p. 383) destacam que:

> [...] evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

Ainda tratando sobre tais políticas de premiações, em estudo sobre o histórico dos sistemas de avaliação brasileiros, Bauer, Gatti e Tavares (2013) apontam a preparação para os testes como uma alternativa utilizada para se alcançar (e até mesmo ultrapassar) as metas estabelecidas, vislumbrando as premiações. Se por um lado auxiliam o processo, estimulando o aluno a participar da avaliação seguindo os mesmos moldes, por outro, não produzem reflexos diretamente proporcionais ao que a avaliação indica ser primordial: a melhora na aprendizagem discente. Com o surgimento de novas propostas e políticas no campo educacional, esse tipo de avaliação aparece de forma a assegurar a qualidade, proporcionando estudos sobre boas iniciativas que ocorrem das escolas para os municípios e vice-versa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Considerações finais

Com o crescimento das práticas neoliberais no campo político, econômico e social, a educação passou a sentir fortemente o viés regulador e fiscalizador do Estado, que aperfeiçoou seus mecanismos de avaliação. Tais práticas invadiram também o cenário estadual, com o forte desenvolvimento de sua principal política de avaliação: o SPAECE. Percebemos que nos últimos dez anos o sistema cresceu em abrangência, ganhando destaque com as premiações. No entanto, é válido ressaltar que este sistema tem como intuito o trabalho avaliativo, que, em sua base, busca aferir a educação gestada nas salas de aula cearenses.

No entanto, para o Estado, devido às conduções às premiações de professores, gestores e alunos das escolas, o SPAECE assume um caráter de condução das práticas escolares, inserindo-se nas salas de aula e planejamento das unidades escolares. A gestão pelos resultados tem sido uma estratégia assumida pelo sistema educacional cearense, ainda que de forma heterogênea em sua implementação.

O estudo desenvolvido nesse artigo busca contribuir para futuras pesquisas sobre as políticas avaliativas desenvolvidas no âmbito dos estados e suas repercussões no cenário educacional cearense e brasileiro.

Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional*: regulação e emancipação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRIOLA, W. B. Propostas Estatais Voltadas À Avaliação Do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica Do Período 1983-2008. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 6, Número 4. P.128-148, 2008

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun, 2012.

CEARÁ. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009*. Boletim Pedagógico de Avaliação: língua portuguesa, Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009.

COSTA, E. A. da S.; LIMA, M. S. L. O olhar do Gestor sobre a Cultura Avaliativa no Contexto Escolar. *Nuances:* estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 116-132, maio/ago. 2013.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A de. Política de Avaliação Educacional no Estado do Ceará: histórico dos Programas de Avaliação da Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc). In: *Anais do XXI EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, UFPE. Recife, p. 1-16. 2013

LIMA, A. C. *O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2007. 261 p. Dissertação de Mestrado, 2007.

SANTOS, F.D.G. *Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na melhoria do Ensino e Aprendizagem no Ensino Médio*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 191p. Dissertação de Mestrado, 2010.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação Educacional: Fundamentos Teóricos e Relação com a Política Educacional. In: *Anais do VII SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRA-*

ISBN: 978-85-8126-090-7

ÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE (ANPAE). Recife, PE. 20 a 22 de agosto de 2012.

VIDAL, E. M. *Avaliação de Larga Escala e Elaboração de Itens*. In: Curso de Formação de Tutores para o Maciço de Baturité, 40h. Observatório da Educação no Maciço de Baturité. UAB; UECE; UNILAB, 2013.

VIEIRA, S. L. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. Texto apresentado no Simpósio: "Gestão das políticas educacionais e trabalho docente". *XVII ENDIPE*. Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014. 2014

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados* 21 (60), p. 45-60, 2007.

VIEIRA, S. L. et al. *Projeto de Pesquisa Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM)*. Aprovado pelo CNPq Edital Universal nº 14/2011 Processo nº 474940/2011-0. 2011.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 1 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental - SPAECE

Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Até 125	125 -- 175	175 -- 225	Acima de 225
Matemática	Até 150	150 -- 200	200 -- 250	Acima de 250

Fonte: Seduc-CE

Anexo 2

Quadro 2 – Padrões de desempenho e sua interpretação na avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental - SPAECE

Padrões de Desempenho	Interpretação
Adequado	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.
Intermediário	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Crítico	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.
Muito Crítico	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

Fonte: Seduc-CE

ISBN: 978-85-8126-090-7

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POSSIBILIDADES E CAMINHOS

SOUZA, Marcos Vinicius Castro
Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/GESTEC); Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EDUREG) e Coordenador Pedagógico da rede municipal de educação de Salvador/BA. E-mail.: vinicastro2@hotmail.com

PUJOL, Salmone Falcão Costa
Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/GESTEC); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EDUREG) e Coordenadora Pedagógica da rede municipal de educação de Salvador/BA. E-mail: salmoneftcead@gmail.com

RESUMO

O texto aborda novas perspectivas em avaliação educacional, apresentando a avaliação estandardizada como um dos instrumentos utilizados pelo Estado como aparelho de regulação da educação nacional. Contudo, a avaliação institucional é apontada como instrumento que auxilia a tomada de decisão na escola, bem como o (re) pensar sua práxis. Nesse contexto, o principal objetivo deste artigo foi propor reflexões sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica, especificamente da escola pública. Assim, optou-se pela realização de estudo bibliográfico, fator que permitiu maior contato com autores e obras que versavam sobre a temática pesquisada, numa análise qualitativa. Com isso, o presente artigo pretende contribuir para a literatura sobre o assunto, apresentando reflexões críticas acerca da avaliação educacional e institucional da escola.

Palavras-chave: Avaliação educacional e institucional. Prática pedagógica. Educação básica.

ABSTRACT

This article focuses on new perspectives in educational evaluation, presenting a standardized evaluation as one of the instruments used by governments as a regulatory instrument for national education. However, institutional evaluation is identified as an usefull instrument to rethink the school and the pedagogical practice developed daily. Then, the main objective of this article is to propose reflections about institutional assessment in the context of basic education, specifically on public schools. Thus, it was decided to do a bibliographical study, factor that allowed greater contact with authors and their publications, through qualitative analysis. This study contributes to the literature about this subject, presenting critical reflections about the educational and institutional assessment of school.

Keywords: Institutional educational evalution. Teaching practice. Basic education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Na contemporaneidade, evidencia-se que a avaliação se configurou como pauta relevante na agenda educacional, avançando para além dos limites da sala de aula, da prática pedagógica do professor e da ação educativa desenvolvida pela escola. Diante desse contexto, não há como desvincular a avaliação dos novos mecanismos de regulação nacional exercidos pelo Estado, que acaba por consolidar-se enquanto avaliador.

Para tanto, a proposta de avaliação institucional surge como possibilidade da instituição educativa apropriar-se de seus resultados educacionais (indicadores internos e externos) e propor reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida. Contudo, não se pode perder de vista que tal instrumento avaliativo deve emergir de discussões no cotidiano escolar acerca da concepção de avaliação a ser adotada.

O que está sendo proposto nesse texto é uma breve reflexão sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica nacional, evidenciando possíveis caminhos para a conquista da autonomia institucional por parte das escolas públicas. Ademais, alguns estudiosos como Afonso (2007; 2009; 2013), Dias Sobrinho (1996), Gadotti (1999) e Sordi, Ludke (2009) se preocupam com a temática e apresentam diferentes olhares a respeito da avaliação institucional e suas implicações na prática escolar.

O estudo foi realizado através de um levantamento bibliográfico, os textos e demais materiais coletados foram tratados na abordagem qualitativa. Assim, o referido artigo foi estruturado da seguinte forma: na primeira parte, aborda-se a avaliação educacional numa perspectiva estandardizada, fator que acaba por gerar a criação de *rankings* entre as escolas; na segunda etapa, a avaliação institucional é tratada como instrumento relevante no

auxílio da tomada de decisão por parte dos sujeitos escolares; na terceira parte, trata-se da abordagem metodológica do estudo; em seguida, são fornecidos alguns resultados e, por fim, as considerações finais.

2 Novas perspectivas em avaliação educacional

Não se pode negar o crescente papel que a avaliação tem ocupado na formulação de políticas educacionais e como aparelho de regulação do Estado, no que tange à educação nacional. Nesse sentido, nota-se a avaliação associada aos exames e demais avaliações estandardizadas, o que tem gerado a criação de *rankings* entre as escolas (comparação nacional e internacional dos resultados dos estudantes).

Essas avaliações apenas consideram dados quantificáveis. Isso demonstra que aspectos relevantes do cotidiano institucional acabam não sendo levados em consideração. Contudo, importa destacar o quanto esses aspectos poderiam traduzir de modo mais fidedigno a riqueza do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Afonso (2007) considera que a utilização da avaliação como instrumento de controle está pautada em mecanismos de mercado educacional ou quase mercado. À vista disso, percebe-se a existência de uma lógica em associar os bens públicos ao conjunto dos bens mercadorizáveis, "os bens sujeitos à liberdade da oferta e da procura – pretendendo, assim, quebrar a vinculação histórica e democraticamente estabelecida entre a educação como direito e bem coletivo e a obrigação do Estado democrático prover e assegurar a universalidade dessa mesma educação" (AFONSO, 2007, p. 15).

Diante do exposto, destaca-se que a primeira fase do Estado avaliador pode ser compreendida entre os anos de 1980 até

ISBN: 978-85-8126-090-7

1990, fortemente caracterizada pela influência da avaliação na construção de reformas administrativas e das mudanças nas concepções de governo até então desenvolvidas. No entanto, vale destacar que o conceito de Estado avaliador manifestou-se, inicialmente, no ensino superior.

Outra marca dessa fase do Estado avaliador foi a criação de testes e avaliações padronizadas, bem como a avaliação associada a mecanismos de prestação de contas e responsabilização das instituições e dos sujeitos que nelas atuam. Houve maior estímulo à criação de *rankings* escolares, fator que gerou competição entre as escolas. Assim, com a justificativa de auxiliar os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, os organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE passaram a influenciar as agendas educativas de tais países, ainda que timidamente.

Na segunda fase do Estado avaliador, sob a perspectiva de Afonso (2013), datada entre 1990 até os anos 2000, há um predomínio das ações dos organismos internacionais nas agendas educativas nacionais desses países. Os testes estandardizados passaram a fazer parte da agenda educacional, no que diz respeito à educação básica. Houve, ainda, um crescimento considerável da utilização dessas avaliações para a criação de *rankings* escolares com base nessas avaliações (a exemplo, PISA da OECD). Além do mais, constata-se o predomínio da "harmonização, disseminação, estandardização, imposição, entre outros, como mecanismos de transferências de políticas" (AFONSO, 2013, p. 278).

Nessa perspectiva, compreende-se que os testes e demais avaliações externas acabam cumprindo as exigências dos organismos internacionais, como a OECD, que se manifesta em vários países centrais e periféricos através do PISA, a fim de avaliar as escolas para criação de *rankings* educacionais. Sendo assim, para Afonso (2007), existe, atualmente, uma mercadorização da

educação nacional, visto que as atuais políticas avaliativas estão centradas no modelo do livre comércio e foram fortemente influenciadas pelos organismos internacionais.

Esses testes padronizados cumprem, segundo o autor, duas funções básicas, que se complementam. São elas:

1. O exercício do controle excessivo pelo Estado no que se refere aos conteúdos ensinados nas escolas públicas;
2. A promoção de competições entre as escolas públicas ou entre estas e as instituições privadas.

Um exemplo da interferência do Estado no que se refere ao trabalho desenvolvido pelas escolas e, mais especificamente, pelos professores, pode ser caracterizado através da criação de currículos comuns (como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as avaliações externas, etc.). Isso acaba interferindo diretamente na autonomia dos atores escolares, que, muitas vezes não percebem o poder controlador do Estado em relação à educação nacional. Portanto, o Estado não se desvinculou de seu poder coercitivo. Retraiu-se para dar lugar ao mercado, com a justificativa da melhoria da qualidade educacional.

Nota-se que, pelo modo como os dados das avaliações padronizadas são alcançados e divulgados, estão sendo utilizados a serviço do mercado, cumprindo com os objetivos traçados pelo mercado no intuito da manutenção do status quo. Assim, conforme salienta Dias Sobrinho (1996, p. 16), "é fundamental discutir os critérios e os princípios desses processos".

3 Olhares sobre a avaliação institucional

A avaliação institucional pode ser compreendida como instrumento que possui relevante força política. Esse tipo de

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliação tem significado singular na prática pedagógica institucional, bem como enquanto força política, como ressalta Dias Sobrinho (1996), pois, sendo a avaliação processo construído na cotidianidade institucional, ato complexo e carregado de significados, acaba enquadrando-se como possibilidade de reflexão sobre a práxis, assim como momento propício para a ressignificação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A avaliação institucional surge em contraposição ao sistema avaliativo atual, que se baseia predominantemente no modelo avaliativo estandardizado, priorizando dados quantitativos que acabam não representando a riqueza existente no contexto escolar. Nesse sentido, tal avaliação deve emergir das discussões na escola acerca da concepção avaliativa que será adotada, considerando, assim, a participação efetiva dos indivíduos na construção dessa proposta de avaliação, que está atrelada à compreensão de trabalho pedagógico coletivo, da corresponsabilidade entre os atores educacionais, bem como da autonomia institucional e desses mesmos sujeitos.

> Devido à especificidade de cada contexto educativo, a avaliação institucional implica levar em consideração que a escola não pode conhecer-se em profundidade, apenas pelas informações obtidas com instrumentos estandardizados. Por isso, as formas mais adequadas para a avaliação das escolas e de outras organizações educativas implicam metodologias mais complexas (AFONSO, 2009, p. 36).

Portanto, é imprescindível uma avaliação que considere toda especificidade e complexidade escolar, capaz de estimular a participação ativa da comunidade escolar na busca pela qualidade do trabalho pedagógico realizado neste contexto.

Dias Sobrinho (1996) considera alguns postulados que podem facilitar a compreensão acerca da avaliação institucional, são eles:

a) **Institucionalidade** – considerando que, numa avaliação institucional, deve-se analisar o todo. Visto que essa avaliação é tratada como institucional pelo fato de ser estimulada por força, vontade política e pela prática desenvolvida pelos atores institucionais, deve ser realizada de modo democrático;
b) **Globalidade** – partindo-se da compreensão da complexidade institucional, evidenciada no contexto escolar, deve-se compreender a avaliação institucional enquanto contributo para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Neste sentido, "a visão da globalidade como princípio heurístico é, portanto, uma reconstrução da articulação, da integração, do inter-relacionamento das partes" (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 22), que constituem o todo da instituição educativa;
c) **Qualidade** – insere-se, neste cenário, como construção histórico-social, repleta de significados e com características múltiplas. Sendo assim, este item diz respeito ao conceito de qualidade construído socialmente;
d) **Avaliação** – enquanto exercício, não punitiva. Processo formativo e permanente que contribuirá na apropriação da tão almejada cultura avaliativa por parte das escolas;
e) **Qualitativo** – aspecto que considera a riqueza produzida no cotidiano institucional.

Gadotti (1999) associa o conceito de avaliação institucional ao de conquista de maior grau de autonomia por parte dos estabelecimentos de ensino. Ainda ressalta que este instrumento de gestão democrática e participativa não pode mais vincular-se a práticas controladoras e burocráticas, ancoradas em modelos

ISBN: 978-85-8126-090-7

de gestão extremamente centralizadores, gerando conflito com a autonomia. Assim, evidencia-se a necessidade de institucionalização deste modelo avaliativo no projeto político pedagógico da escola, pois permite a reflexão sobre a prática e assegura condições para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido até então. Contudo, segundo o autor, mesmo sendo esta uma avaliação que emerge do processo de democratização do ensino, ainda encontra resistências.

Por essas e outras razões, recomenda-se que as instituições se apropriem do conceito e dos desdobramentos da avaliação institucional para que essa ação seja exercida de modo constante e consciente, até que a escola, no uso de seu exercício institucional, aproprie-se da cultura avaliativa.

Apesar de possuírem características distintas, tanto a avaliação da aprendizagem como a avaliação institucional precisam coexistir no espaço escolar. Elas estão interligadas e uma acaba interferindo de modo significativo na outra, pois não se tem como conceber uma avaliação institucional que não se preocupe diretamente com a aprendizagem dos alunos. Porém, os dados e demais informações geradas através destes instrumentos precisam ser analisados criticamente para fundamentar a tomada de novas decisões por parte da equipe escolar. Por essas e outras razões, a comunidade deve ser convidada a se fazer presente na escola, a fim de opinar e apontar possíveis caminhos, pois, não se pode excluir a presença e participação dos professores, pais, alunos e demais funcionários da unidade escolar numa proposta desta natureza.

> A avaliação respeitará a diversidade e heterogeneidade que caracteriza a universidade, a escola e o trabalho docente. A avaliação institucional deve ser descentralizada e diversificada. Há múltiplas formas de avaliação. Não devem existir critérios uniformes e uniformizadores.

> Deve ser tanto interna quanto externa, tanto individual quanto coletiva. A multiplicação de formas de avaliação – setoriais e globais, internas e externas, quantitativas e qualitativas [...], pode favorecer a democratização do processo (GADOTTI, 1999, p. 8).

Ainda de acordo com Gadotti (1999), os resultados da avaliação institucional devem ser devidamente divulgados, numa tentativa de prestar contas à sociedade sobre o trabalho desenvolvido até então e como os recursos recebidos pela escola estão sendo investidos. Assim, essa avaliação deve estar associada ao planejamento e organização da gestão educacional.

A avaliação institucional é importante para que os diferentes atores e seus saberes múltiplos estejam presentes e envolvidos na tomada de decisão da escola. É preciso que esses saberes "sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola, empoderando os atores locais para a ação" (SORDI; LUDKE, 2009, p. 328).

4 Procedimentos metodológicos

Pelas características do estudo, optou-se pela realização de um levantamento bibliográfico, fator que permitiu ao pesquisador, estreitar contato com pesquisas já realizadas acerca da avaliação institucional e suas implicações na prática pedagógica de escolas da rede básica de ensino. Gil (2008) considera esse tipo de pesquisa importante, pois se baseia em materiais já elaborados, formulados principalmente a partir de documentos e livros respaldados cientificamente. Posto isso, ressalta-se que os textos analisados foram tratados na abordagem qualitativa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

5 Resultados

Diante do levantamento bibliográfico realizado para construção deste texto, evidenciou-se que esta área de estudo ainda carece de maiores aprofundamentos, visto a deficiência de pesquisas sobre avaliação institucional no contexto da educação básica. É importante salientar que parte do material existente sobre avaliação institucional está no contexto da educação superior, carecendo, portanto, de adaptação.

Outra informação relevante diz respeito à falta de uma cultura avaliativa por parte dos profissionais da educação. Em geral, não dominam conceitos relacionados à temática, bem como técnicas que poderiam auxiliá-los na efetivação de tal proposta. "Isso significa que o tempo administrativo e os recursos devem ser destinados à capacitação dos avaliadores" (LUCK, 1998, p. 102). Por isso, Gadotti (1999) garante que melhor seria formar esses profissionais como implementadores de uma política, por considerar que a avaliação deve enquadrar-se enquanto política pública de estado; e, como educadores, considerando o caráter formativo que a avaliação deve possuir. Com isso, ficou claro que não se pode realizar uma avaliação institucional sem que esta também esteja atrelada ao planejamento pedagógico.

Para Pipolo (2010, p. 2), a cultura avaliativa:

> [...] requer vontade política, promotora de compromissos coletivos que operacionalizem os recursos técnicos e humanos, de forma que os processos de ensino e de aprendizagem das escolas estejam no centro das interações e as decisões pedagógicas estejam respaldadas em análises dos processos educativos, administrativos e das aprendizagens dos atores educacionais.

Uma necessária formação dos profissionais da educação em avaliação educacional se apresentou como relevante, pois

permitirá o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a avaliação e seus desdobramentos na prática educativa e, enquanto instrumento, pode auxiliar na melhoria da qualidade do trabalho realizado na escola.

Ainda fica evidente que a avaliação institucional não pode se desvincular das discussões sobre avaliação educacional realizadas no âmbito escolar. Deve contar com a participação efetiva de sua comunidade, buscando associar as práticas avaliativas da escola à concepção emancipadora, embasada na dialogicidade. Segundo Freire (2005, p. 91), o diálogo é caracterizado como o encontro entre os homens, "imediatizados pelo mundo, visando pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito".

6 Considerações finais

As reflexões teóricas fomentadas neste breve texto foram atreladas à avaliação educacional, especificamente à avaliação institucional no contexto da educação básica. Portanto, tais abordagens constituíram-se como fundamentais para uma melhor compreensão a respeito da avaliação institucional enquanto processo político, repleto de significados e ligado às relações de poder que são exercidas na escola.

É preciso que as escolas da rede básica de ensino, especificamente da rede pública, repensem o modo como compreendem e encaram a avaliação no contexto educacional, cabendo o desenvolvimento de reflexões críticas que permitam compreender a avaliação enquanto processo crítico, reflexivo, participativo e dialógico, envolvendo a participação de toda comunidade escolar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A avaliação institucional deve ser assumida como instrumento valioso para a fundamentação e organização do trabalho pedagógico, bem como acaba interferindo em outras demandas institucionais, tais como: o ambiente escolar, o processo de ensino e aprendizagem, a forma como a escola e sua gestão lida com os recursos disponíveis, etc. Portanto, esse é um instrumento capaz de permitir uma análise crítica acerca dos indicadores internos e externos da escola, estimulando, consideravelmente, a participação da comunidade na proposição de possíveis soluções para os problemas detectados na instituição, num trabalho colaborativo, na tentativa de melhoria da qualidade educacional.

Destaca-se que a avaliação institucional deve ser utilizada pela escola como um exercício na tentativa de apropriação da tão almejada cultura avaliativa. Neste sentido, torna-se imperioso que seja instituída no projeto político pedagógico institucional, sendo utilizada também como elemento norteador da prática pedagógica.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1. p. 11-22. 2007.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação.* Portugal, 2009. V.13, 13-29.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. 2013. Uberlândia: Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. Entrevista concedida a Leonice Matilde Richter e Maria Vieira Silva.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da*

Educação Superior, Campinas, n. 1, p. 15-24, julho, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

GADDOTTI, Moacir. *Avaliação institucional:* necessidade e condições para a sua realização (versão preliminar). Teleconferência, 06/03/1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCK, H. *A escola participativa:* o trabalho do gestor escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUDKE, Menga; LEMOS, M. Regina. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Revista Avaliação,* Sorocaba, v. 14. P. 253-266. 2009

PIPOLO, Diana S. Melo. *Círculos de avaliação:* uma forma de dialogar com os resultados educacionais. Revista Ibero-americana de Educação, nº. 53/3, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESULTADO DO PISA NO PIAUÍ: O QUE MUDA NA GESTÃO EDUCACIONAL?

PESSOA, Nemone de Sousa
Graduada em Matemática (USP) e Mestra em Educação (UFRN). Docente da Faculdade Santo Agostinho (FSA). E-mail: nemoneli@msn.com

SILVA, Jovina da
Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Especialista em Avaliação Institucional (UNB), Administração Educacional (UECE) e Docência do Ensino Superior (FSA). Mestra em Educação (UFPI). Professora de Graduação e pós-graduação da FSA. E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO

Este estudo é fruto de uma pesquisa que buscou caracterizar de que forma o sistema de avaliação em larga escala desenvolvido internacionalmente, o PISA, interfere na gestão educacional do Piauí. As avaliações padronizadas constituem-se, na atualidade, forte instrumento para a mobilização de políticas e/ou projetos que vislumbrem melhoria nos indicadores educacionais. Objetiva-se, nessa pesquisa, verificar em que medida os resultados de proficiência dos estudantes avaliados no estado do Piauí na prova do PISA proporcionam mecanismos de concretização de propostas educacionais que, de fato, intervenham pedagogicamente nesses indicadores. Para tanto, buscou-se referências em diversas fontes, tais como: (PENIN, 2009); (CONAE, 2008); (INEP, 2015); dentre outras, que mostram experiências desse tipo de avaliação e na análise do uso dos resultados dos testes produzidos pelo sistema educacional em âmbito nacional e local. Outrossim, provoca-se uma discussão sobre alguns fatores que, eventualmente, se estabelecem como aspectos condicionantes para a obtenção de tais indicadores obtidos nesses tipos de exames e indica-se alguns modelos que devem ser adotados pela gestão educacional local, de forma a dinamizar os processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, impulsionar o sistema educacional para a melhoria da qualidade social da educação piauiense.

Palavras-chave: PISA. Gestão Educacional do Piauí. Indicadores educacionais.

ABSTRACT

This study is the result of research that sought to characterize how the evaluation system largely developed internationally, PISA, interferes with the educational management of Piaui. The standardized tests constitute, today, powerful tool for mobilizing political and / or projects that envisage improvement of educational indicators. We aimed in this study verify the extent to which proficiency results of the evaluated students in the state of Piauí in the proof of PISA provide delivery mechanisms of educational proposals that actually intervene pedagogically these indicators. To this end, we seek references from various sources such as: (SOARES NETO, 2013); (CONAE, 2008), (INEP, 2015); (SAEPI, 2013), among others, showing experiences such assessment and analysis of the use of test results produced by this education system at national and local levels. Furthermore, we provoke a discussion of certain factors that eventually settle as conditioning aspects for obtaining such indicators obtained in these types of surveys and indicate some models to be adopted by the local educational management in order to streamline the processes of teaching and learning and, consequently boost the education system to improve the social quality of Piauí education.

Key-words: PISA. Educational Management of Piauí. Educational indicators.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A avaliação em larga escala, destinada a medir a proficiência e o desempenho dos estudantes brasileiros, estabeleceu-se na última década como condição *sine qua non* para a análise e implementação de políticas públicas em todos os âmbitos das gestões educacionais. Nesse modelo, a proficiência é a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos exames. Em outras palavras, com os exames pretende-se discutir qualitativamente o aprendizado e, consequentemente, o ensino, fazendo questionamentos do tipo: O que os estudantes efetivamente aprendem na escola está dentro da média de aprendizagem observada entre os demais estudantes da mesma faixa etária ou escolaridade no país e/ou no mundo?

Nessa pesquisa, buscou-se caracterizar de que forma o sistema de avaliação em larga escala desenvolvido internacionalmente, o PISA, interfere na gestão educacional do Piauí. Para tanto, apresenta-se, nos itens a seguir, os achados do estudo.

2 Avaliação em larga escala e suas implicações na gestão educacional

Nesse estudo, objetiva-se esboçar as eventuais implicações que os resultados do PISA oferecem à prática de sala de aula, e no estabelecimento das relações professor x aluno e ensino x aprendizagem na rede de ensino do Piauí. Passados todos esses anos, desde a primeira edição em 2000, com a primeira aparição do Brasil em avaliações, a cultura de avaliação em larga escala como processo de aprimoramento do sistema educacional está integrada ao contexto escolar. Sobre a sua importância, Penin (2009, p. 23) reforça que

> [...] em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

No entanto, muitos gestores, professores, pais e alunos, não compreendem a proposta adjacente aos mecanismos avaliativos observados na atualidade. Segundo Vasconcelos (*apud* CONAE, 2008, p. 1),

> A divulgação de resultados de avaliações (SAEB, IDEB, PISA, ENEM, ENADE) tem trazido dados preocupantes sobre a qualidade do ensino no país. Comumente, quando são divulgados estes índices, há algumas reações, mais ou menos inflamadas, mas são apenas espasmos: logo depois, tudo parece voltar ao "normal". Aos poucos, no entanto, parcelas cada vez maiores da sociedade vão tomando consciência de que não deve ser assim: a preocupação com a qualidade da educação deve ser uma constante.

Essa tomada de consciência vem, gradativamente, ganhando fôlego entre a maioria das pessoas. As recentes manifestações da população brasileira exigindo educação no "padrão FIFA", no evento da Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil, em 2014, evidenciam a maior consciência de boa parte da sociedade de que o direcionamento de maiores investimentos em educação produzirá um padrão de qualidade educacional notável para o país, a exemplo do seguido pela entidade internacional de futebol, no que diz respeito às exigências para a realização desse grandioso evento esportivo.

Nesse ínterim, sistemas avaliativos ganham espaço notório por apresentar uma perspectiva nacional da Educação, ao mesmo tempo, em que se constituem uma prestação de contas

ISBN: 978-85-8126-090-7

do serviço ofertado em âmbito educacional. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1995, e consolidado como política de avaliação educacional nos anos posteriores, é difundido no meio escolar e já se incorpora à prática educativa do professor, que, por vezes, se sobrepõe ao prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, propostos pelo Ministério da Educação. Nesse âmbito, muitas instituições de ensino básico equivocadamente utilizam a metodologia do SAEB para conduzir a proposta de avaliação da escola, selecionando conteúdos e direcionando o trabalho pedagógico em sala de aula de uma maneira "preparatória" ou "intensiva" das questões que são exigidas nos testes desse Sistema, deixando de explorar outras habilidades relevantes à formação do estudante.

Os eventuais equívocos ainda observados na condução da política de avaliação, contudo, não retiram a sua popularidade junto ao contexto escolar. A mesma notoriedade, no entanto, não se compara, nem de longe, à de outro Sistema Avaliativo, instituído internacionalmente desde 2000: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA que, por ter sua relevância apresentada há menos tempo, ainda não se firmou no contexto das escolas brasileiras, mas que revela, com base nos relatórios emitidos pela entidade responsável pela aplicação do referido exame internacional, indicadores referentes à escolaridade básica preocupantes por se encontrarem abaixo da média dos demais países participantes.

3 Procedimentos metodológicos

Considerando o objetivo desta pesquisa, fez-se necessário uma abordagem qualitativa, tendo em vista que as informações apresentadas não são apenas quantificadas. Esta necessidade se deu pelo fato da pesquisa qualitativa oportunizar ao pesquisador

"uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo" (MINAYO, 2012, p. 21). Na realização desta investigação, a trajetória metodológica dar-se-á por uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Barros; Lehfeld (2003, p. 34) "permite obter conhecimentos que toma como base material já publicado, inclui impresso, como livros, revistas, sites [...]".

Nessa perspectiva, a escolha justifica-se por este tipo de indagações, com suporte teórico e suposições relacionadas ao problema investigado, oferecendo um "amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo" (TRIVIÑOS, 2005, p. 146). A análise e interpretação das informações procederam-se mediante a técnica de Análise de Conteúdo, ancorada na perspectiva teórica de Bardin (2011, p. 15), ao apontar que:

> Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. [...] analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura "normal" do leigo, é ser agente, detetive, espião...

As etapas da pesquisa ocorreram de forma articulada, como preconcepção, sujeita a alteração ao longo da aquisição das fontes de pesquisa e estudo dos referenciais, a partir de leituras, fichamentos, resenhas das obras que dizem respeito ao tema, rumo à produção textual, considerando os fundamentos teóricos e imprimindo suporte na construção do texto final.

4 Resultados e discussões

O PISA, sigla do *Programme for International Student Assessment*, cuja versão em português intitula-se Programa Interna-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cional de Avaliação de Estudantes, é um programa internacional de avaliação comparada desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo, em cada país participante, uma coordenação nacional; no Brasil, a responsabilidade pelo programa fica a cargo do INEP.

O objetivo principal do PISA, ao avaliar a proficiência dos estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências de escolas públicas e privadas, matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, é fornecer indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ofertada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Em âmbito micro, os resultados produzidos pelo programa podem indicar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade atual, já que a idade escolar avaliada se configura, segundo especialistas, como a fase em que os jovens precisam responder à algumas demandas sociais, tais como: Estão preparados para os desafios do futuro? Conseguem refletir, argumentar e se comunicar efetivamente? São capazes de continuar aprendendo por toda a vida?

As respostas às demandas expostas acima são observadas nos resultados dos testes propostos pelo programa, uma vez que as questões cobradas no exame abrangem situações que não estão diretamente relacionadas ao currículo escolar. Segundo a OCDE, os testes foram projetados para avaliar até que ponto os alunos, no final do ensino obrigatório, podem aplicar os seus conhecimentos a situações da vida real, condição essencial para sua plena participação na sociedade. As informações coletadas por meio de questionários socioeconômicos no processo de aplicação dos testes também fornecem informações que podem ajudar os ana-

listas a interpretar os resultados e avaliar o impacto das decisões da política educacional estabelecida em cada país integrante.

A referida avaliação acontece a cada três anos e, em cada edição, o foco é centrado em uma área do conhecimento. Na edição de 2000, o foco era leitura; em 2003, matemática; em 2006, ciências. A partir de 2009, a dinâmica utilizada volta a se repetir, com ênfase na leitura; 2012, em matemática; e, em 2015, será ciências. A ênfase em uma área a cada edição significa haver mais itens na prova sobre a área focalizada e menos itens das demais, o que possibilita comparar os resultados obtidos por área a cada nove anos. A tabela seguinte mostra a participação brasileira e do Piauí nas cinco edições do PISA:

Tabela 1 – Participação do Brasil e Piauí no Pisa

Edição	Área foco da avaliação	Número de Países	População Amostrada	
			Brasil	Piauí
2000	Leitura	43	4.893	n/c
2003	Matemática	42	4.452	n/c
2006	Ciências	57	9.295	311
2009	Leitura	66	20.127	663
2012	Matemática	64	18.589	709

Fonte: INEP (2012)

Quanto à participação, o aumento significativo observado na amostra brasileira a partir de 2006 foi realizado de forma a permitir que os resultados fossem analisados por unidade da federação. Em anos anteriores, os resultados eram computados nas cinco regiões demográficas. No Piauí, a participação de estudantes avaliados se mantém percentualmente semelhante ao longo das três últimas edições da prova, representando 3% a 4% da amostra brasileira.

Por produzir um diagnóstico da educação brasileira, comparado ao que é notado nos demais países, inclusive, nos que encabeçam a lista dos mais desenvolvidos socioeconômico, tec-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nológica e de produção científica, o PISA revela uma situação preocupante para a educação nacional.

De acordo com o INEP, existem avanços graduais no indicador brasileiro, contudo, a média brasileira encontra-se abaixo da média das áreas dos países que realizaram as avaliações desde 2000. Quando analisados por área, deve considerar-se que os resultados são tecnicamente comparáveis nas edições em que o foco da avaliação é o mesmo. No caso do Brasil, observa-se aumento na proficiência de 396 para 412 em leitura e de 356 para 391 em matemática, o que mostra avanços nas habilidades dos alunos avaliados. Entretanto, esses números ocultam o nível de proficiência dos mesmos alunos, já que a OCDE adota uma escala padronizada para especificar os níveis de proficiência em que se encontram a maioria dos estudantes avaliados. Em Leitura, por exemplo, são sete níveis de proficiência, e os resultados obtidos indicam em que nível encontra-se a maioria dos estudantes brasileiros. Para essa análise, vamos tomar por base as últimas edições do PISA por área do conhecimento, conforme tabelas a seguir:

Tabela 2 – Resultado Brasil 2009 – Leitura

Nível/Edição	Abaixo de 1b	1b	1a	2	3	4	5	6
2009	-	16%	28,6%	27,1%	15,9%	6,1%	1,2%	0,1%

Fonte: INEP (2013)

A tabela 2 indica que nos níveis mais altos de proficiência em leitura concentra-se menos de 2% dos estudantes brasileiros avaliados no exame de 2009, enquanto que, nos níveis mais baixos, 1b e 1a, encontram-se, aproximadamente, 45% dos estudantes brasileiros.

Da mesma forma, para melhor análise das proficiências em matemática e ciências obtidas pelos países, a escala adotada

é composta de seis níveis. Nesse contexto, os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros por nível não se diferem dos evidenciados em leitura, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 – Resultado Brasil 2012 – Matemática

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2012	35%	32%	21%	8%	4%	1%	0,5%

Fonte: INEP (2013)

A tabela indica que os estudantes brasileiros avaliados em 2012 possuem baixos níveis de aprendizado em matemática, considerando que 70% encontram-se nos níveis mais baixos da escala. Nesse âmbito, os resultados do Pisa se assemelham aos resultados obtidos na última edição (2013) da Prova Brasil para o 9º ano, se compararmos a aprendizagem nessas duas áreas do conhecimento. Segundo o INEP, em leitura, apenas 23% dos estudantes brasileiros das escolas públicas avaliadas demonstravam o aprendizado adequado nessa área do conhecimento. Em matemática, nessa mesma etapa da escolaridade, apenas 11% dos alunos possuíam as habilidades adequadas para a série avaliada.

Em ciências, a situação não é diferente, conforme demonstra a tabela 5. Em 2006, o percentual de estudantes brasileiros nos níveis mais altos da escala (5 e 6) é menos de 1%.

Tabela 5 – Resultado Brasil 2006 – Ciências

Nível/Edição	Abaixo de 1	1	2	3	4	5	6
2006	27,92%	33,09%	23,78%	11,25%	3,40%	0,52%	0,04%

Fonte: INEP (2013)

Em contrapartida, o maior contingente de estudantes brasileiros, cerca de 60%, possui baixa proficiência em Ciências. No geral, os resultados obtidos nas edições indicadas apontam a

ISBN: 978-85-8126-090-7

pouca eficiência do sistema educacional brasileiro atual, tendo em vista que a OCDE institui o nível 2 como o "aceitável" para os estudantes com 15 anos de idade; abaixo disso, considera-se que os estudantes apresentam baixo desempenho. Qualitativamente, enquanto o Brasil possui a maioria dos estudantes em níveis menores ou iguais a 2, países com *alta performance*, como Coréia do Sul, Finlândia e EUA, concentram a maioria dos estudantes nos níveis 3, 4 e 5 da escala, segundo relatórios da OCDE.

A diferença entre o Brasil e os países que obtêm os melhores resultados no PISA é visível, e é verificada nas etapas posteriores da vida escolar. Segundo a OCDE, a média de engenheiros formados entre os concluintes de cursos superiores nos países-membros da organização é de 14%; na Coréia do Sul, esse índice é de 25%. No Brasil, segundo dados do MEC/INEP, obtidos através do Censo da Educação Superior (2009), apenas cerca de 5% dos concluintes estavam nas áreas de Engenharia.

A distância observada na condução das políticas educacionais é ainda mais esmagadora se considerarmos o desenvolvimento tecnológico e econômico observado entre os dois países. Nesse ínterim, é, portanto, válido analisar, através desses percentuais, a vocação e o incentivo que os dois países fornecem para a inovação tecnológica. Segundo o boletim *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior* (2014) do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA:

> […] a economia nacional mostra-se pouco intensiva em trabalho qualificado e de cunho técnico-científico, insumos tidos como necessários à inovação e à competição em mercados globais. De outro, o sistema educacional brasileiro parece operar em um equilíbrio de baixa qualidade, em todos os níveis de ensino, o que afeta a capacidade produtiva da força de trabalho, em geral, e a das engenharias, em particular. (RADAR, 2014, p. 19)

A formação em nível superior nas carreiras que exigem aprofundamento científico fica comprometida pela pouca eficiência dos sistemas de ensino ofertados nacionalmente e, nesse âmbito, "o Brasil segue tendo diante de si grandes desafios para melhorar o aprendizado, em todos os níveis de escolaridade, com potenciais repercussões na qualidade da força de trabalho" (RADAR, p. 34). Em âmbito estadual, o Piauí não foge à regra brasileira, desde 2006 recebendo nota padronizada no teste, o Estado obteve resultados mais baixos que a média nacional, embora com pequenos avanços.

Entretanto, os aumentos verificados nas médias obtidas por área avaliada entre os estudantes piauienses, não deverão fazer parte da análise comparada por área de conhecimento já que entre 2006 e 2012, não houve repetição dos focos da avaliação em nenhuma delas. A análise estadual deverá ser realizada apenas na proficiência dos estudantes.

Conforme dados do INEP (2012), o Piauí concentra a maioria dos alunos nos níveis Abaixo de 1 e 1 em Matemática e Ciências. Em Leitura, a maioria dos estudantes alcançou os níveis 1a e 2. Tais números revelam que o padrão de desempenho dos estudantes piauienses demonstra carência de aprendizagem em relação ao que é previsto para a etapa de escolaridade avaliada ou, no máximo, os jovens estudantes demonstram ter aprendido o mínimo do que é proposto para a sua fase escolar.

Não obstante, o resultado do Piauí na avaliação corrobora a fragilidade do sistema educacional brasileiro diante das desigualdades econômicas e sociais historicamente verificadas e debatidas em âmbito nacional, se incorporando às diferentes concepções educacionais observadas nas regiões brasileiras. Tradicionalmente, os estados da região Norte e Nordeste detêm, em média, os piores indicadores educacionais e sociais; no PISA, essa realidade não é diferente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Uma possível explicação para isso poderá ser indicada com uma análise minuciosa sobre no que se diferem, entre si, as gestões educacionais nas regiões brasileiras, ou ainda mais detalhadamente, por estado. A análise sobre a influência de alguns fatores pode ser parcialmente realizada com as respostas dadas pelos estudantes no questionário disponibilizado na avaliação. Por exemplo, o PISA 2012 perguntou aos estudantes em qual momento da vida escolar o estudante foi reprovado – se no ensino fundamental ou no médio. Para esta, obteve o percentual de 37,4% estudantes brasileiros reprovados uma ou mais vezes, uma das mais altas entre todos os países participantes.

Nesse quesito, o Piauí possui, segundo respostas ao mesmo questionário, 41,4% de estudantes reprovados uma ou mais de uma vez, implicando, com isso, a necessidade de estabelecer políticas de combate à repetência, focando, por exemplo, no apoio pedagógico aos estudantes fora da sala de aula e/ou destinando maiores investimentos aos primeiros ciclos escolares, que se consolidam com a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, fase em que, ao estudante, deverão ser conferidas habilidades cognitivas e motoras decisivas para seu prosseguimento na carreira escolar.

As altas taxas de repetência e evasão são grande problema enfrentados a nível nacional e local. No Piauí, segundo dados do INEP (2013), 1,8% dos alunos abandonam a escola ainda nas séries iniciais do EF, 4,2%, nas séries finais da mesma etapa e 13,4%, no Ensino Médio. O alto índice de abandono no ensino médio do Estado é histórico e pressupõe um estudo mais minucioso, mas que pode ter relação direta com fatores socioeconômicos, já que muitos estudantes preferem se lançar no mercado de trabalho a permanecer na escola, ou ainda pela necessidade de uma revisão do currículo escolar que, em muitos casos, não

favorece a prosseguimento dos estudos desses estudantes nas instituições escolares.

Algumas experiências de sucesso, trazidas com os resultados produzidos pelo PISA, fornecem modelos de gestão de países, como Cingapura, com pouco mais de 5 milhões de habitantes (2012), um dos primeiros colocados nas edições da avaliação internacional. Este resultado transformou, gradativamente, o país asiático em uma sociedade de conhecimento, a partir da destinação de maiores investimentos no campo educacional; cerca de 3,6% do Produto Interno Bruto, a partir de 1990. As ações mais significativas para essa transição foram a valorização da carreira docente, com a equiparação de salário dos professores recém-formados ao de um engenheiro ou médico em início de carreira e a construção de salas de aula modernas e atraentes, além de investimentos em recursos tecnológicos acessíveis às escolas e alunos, garantem o sucesso alcançado em seu sistema educativo.

No caso do Piauí, segundo dados do portal Qedu, 17% dos professores que responderam o questionário por ocasião da aplicação da Prova Brasil (2011), afirmaram possuir salário bruto que varia de 4 até 5 salários-mínimos e 48% responderam que exercem outra atividade (em educação ou não) além da docência na escola em que estava lotado à época da pesquisa.

Na Coréia do Sul, outro país líder em bons resultados no PISA, a participação dos pais na vida escolar do aluno é significativa, diferente da brasileira, que segundo a OCDE, estão entre os "menos interessados" na educação de seus filhos.

No Piauí, quando perguntado aos estudantes do 5º ano, através do questionário da Prova Brasil (2011), sobre o incentivo dos pais a seus estudos, 95% dos alunos confirmou que os pais os incentivam a estudar. No entanto, na mesma pesquisa, 32% dos estudantes responderam que, em dias de aulas, passam 3

ISBN: 978-85-8126-090-7

horas ou mais assistindo TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos. Em contrapartida, 73% afirmaram que "nunca ou quase nunca" frequentaram o museu. Ao que nos parece, o incentivo aos estudos dado pelos pais, segundo os estudantes, requer um acompanhamento mais sistemático e direcional. Apenas falar ao filho que "deve estudar mais" sem acompanhar essa trajetória ou propiciar meios de como fazê-lo, presumivelmente, não configura a postura incentivadora que a educação requer. Isso poder ser comprovado com a resposta dos alunos do 9º ano, em que 41% afirmaram que "de vez em quando" ou "nunca ou quase nunca" fazem o dever de casa de matemática, por exemplo.

Outro fator que é preciso reavaliar na gestão educacional local é o real impacto da qualidade da oferta do ensino noturno. Segundo dados do INEP (2013), o Brasil possui, em média, 1,8% dos alunos das séries finais do EF matriculados no turno noturno, contra 4,8% no Piauí. Na mesma ordem, possui ainda 29,6% dos alunos do Ensino Médio estudando à noite; o Piauí tem 38,8% concentrados na oferta noturna, o que poderia, eventualmente, justificar a obtenção de alguns indicadores negativos nas últimas avaliações externas nessa fase escolar, já que boa parte dos estudantes desse turno concilia trajetórias de estudo e trabalho, o que, consequentemente, leva-os a um desempenho escolar não satisfatório quando comparável aos que frequentam o turno diurno.

Obviamente que a discussão e/ou a implementação de propostas que busquem a solução ou melhorias em todos os aspectos abordados até esse momento no que diz respeito à gestão educacional não surtirão efeito significativo se a atuação do professor em sala de aula não estiver de acordo com o que é almejado nas múltiplas abordagens cognitivas que sustentam testes como o Pisa.

E isso se dá, pelo simples fato de que o professor é o principal agente responsável pelo funcionamento da sala de aula. Segundo Tardiff (2008), essa "solidão" do professor é entendida como sinônimo de autonomia e responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, vulnerabilidade, podendo operar de maneira positiva ou negativa para a aprendizagem dos alunos.

Com base em tais argumentos, a gestão de sala de aula deverá ser fortalecida com inovações curriculares acadêmicas na formação inicial do professor e investimentos em formações continuadas direcionadas para a mudança efetiva de postura do professor em sua prática pedagógica. As questões abordadas no PISA se diferem substancialmente das que são, na maioria das vezes, trabalhadas atualmente em sala de aula, pois não preservam a superficialidade com que tais conteúdos são tratados na rotina diária de sala de aula.

Esse discurso, muito embora pareça ultrapassado é o que, de fato, fará a diferença na busca pela melhoria dos indicadores que são avaliados no PISA e/ou outras avaliações externas, além de outros não menos importantes como: formação do professor e gestores escolar e suas respectivas valorizações enquanto profissionais essenciais para o desenvolvimento da nação; a destinação de investimentos e o efetivo acompanhamento da aplicação desses recursos pelas gestões educacionais nas escolas, em prol da melhoria da qualidade social da educação.

5 Disposições finais

A educação é direito social e cabe ao Estado sua oferta. Nesse sentido, o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito, além de buscar o desenvolvimento de políticas educacionais que estabeleçam, como fim, não apenas o

ISBN: 978-85-8126-090-7

acesso, mas, sobretudo, assegurem a qualidade da educação ofertada nos diversos sistemas de ensino.

O trabalho ora finalizado analisou os indicadores educacionais brasileiros obtidos com a aplicação dos testes do PISA, avaliação externa de caráter internacional, dos quais participam desde 2000 de forma amostral, estudantes piauienses de escolas urbanas pública e privada. na faixa etária de 15 anos de idade, momento de transição entre o Ensino Fundamental e Médio. A proposta do PISA é mensurar se os estudantes nessa fase escolar estão habilitados a utilizar os conteúdos apreendidos em sala de aula nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências para a resolução de problemas de ordem prática.

A partir da análise dos resultados do PISA, no Brasil e no Piauí, observamos que ainda possuímos déficits educacionais significativos em relação aos demais países. Os resultados obtidos por Cingapura, Finlândia e Coréia, por exemplo, nos fazem refletir o quanto o Brasil e o Piauí estão distantes de alcançar os objetivos de um país ou estado a caminho do desenvolvimento socioeconômico almejado. Em outras palavras, se quisermos chegar ao patamar educacional alcançado por esses países de referência, a educação brasileira e piauiense precisa se reinventar, isto é, necessita, urgentemente, implantar e/ou rever políticas educacionais que possam, de fato, preparar os jovens para o mundo atual e para a vida futura.

Fatores mencionados ao longo deste estudo justificam o atraso escolar vivenciado nas redes de ensino nacional. A frequência à educação pré-escolar e a posterior alfabetização de crianças na idade certa se traduzem em melhores resultados na escola. Da mesma forma, vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar, tendo em vista que, nesses momentos, é possível recuperar os alunos com baixo rendimento. Notadamente, quan-

do o índice de reprovação de estudantes é alto, baixa o desempenho geral do país; o mesmo vale para estados e municípios.

A criação de condições humanas para viabilizar melhorias nos resultados do PISA é outro aspecto de grande relevância. A valorização docente, através do pagamento de melhores salários, bem como o investimento em formações continuadas direcionadas aos professores e equipe escolar que estimulem concepções acerca do papel e da responsabilização de cada um na formação dos alunos são, notoriamente, fatores que influenciam nos resultados positivos vislumbrados nos sistemas de ensino.

Além das condições supracitadas, ainda acrescenta-se as referentes à infraestrutura das escolas, pois, só é possível tornar o ensino de ciências mais significativo quando o aluno tem acesso a um laboratório. O hábito de leitura é facilitado e viabilizado quando a escola dispõe de uma biblioteca, ou ainda, quando os pais leem para os filhos durante os primeiros anos escolares.

De modo geral, os dados produzidos pelo PISA, no Brasil e no Piauí, demonstram a fragilidade da escolarização formal dos estudantes e, muito embora, as avaliações externas tenham sido incorporadas pelos sistemas de ensino e escolas, ainda não são aproveitadas na sua totalidade, pois a maioria das equipes técnicas e docentes envolvidas no processo educativo possuem dificuldades de leitura e interpretação dos indicadores produzidos por essas avaliações.

Desse modo, este estudo ganha sua devida importância por colocar em debate os resultados obtidos na prova internacional, destacando as causas possíveis da fragilidade escolar verificada em âmbito nacional e no Piauí, tratando-se, portanto, de uma rica fonte de investigação para a gestão educacional desse estado, bem como de outros sistemas de ensino.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa*: Propostas Metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

INEP. *Provinha Brasil*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: maio 2015.

_____. *Dados entrevistas diretores e professores Prova Brasil (2011*). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/118-piaui/pessoas.> Acesso em: 06 abr. 2015.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, Brasília, set/dez, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES NETO, Joaquim J.; JESUS, Girlene R J; KARINO; Camila A; ANDRADE, Dalton F. Uma Escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

OCDE. *About Pisa*. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>. Acesso em: 26 fev. 2015.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. *Profissão docente:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

RADAR: *Tecnologia, Produção e Comércio exterior* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infraestrutura. 32. ed. Brasília: Ipea, 2014.

SILVA, Amanda Moreira. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do estado do Rio de Janeiro. In: VII Simpósio Nacional Estado e Poder, 2012, Uberlândia. *Anais do VII Simpósio Nacional Estado e Poder*, 2012. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/055.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em: 08 abr. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE NITERÓI: APONTAMENTOS ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros
Doutora em Educação (UFF). Prof.ª Dr.ª da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (licenciada). Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói. E-mail: fmbaraujo@hotmail.com

CAMPOS, Maria Cristina Rezende de
Doutora em Memória Social (UniRio). Assessora de Avaliação Institucional da Fundação Municipal de Educação. Professora da Educação Básica.
E-mail: cristinarcampos@gmail.com

MOURA, Tatiana Freire de
Mestre em Letras (UFF). Integrante da Assessoria de Avaliação Institucional da Fundação Municipal de Educação. Professora da Educação Básica. E-mail: tattyfreire@gmail.com

VASCONCELLOS, Carla Cristina M. da Conceição
Mestranda em Educação (UERJ). Integrante da Assessoria de Avaliação Institucional da Fundação Municipal de Educação. Professora da Educação Básica.
E-mail: ccmcvasconcellos@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos alguns apontamentos sobre avaliação institucional, compreendendo-a como um importante instrumento de produção de evidências sobre as condições em que ocorre o processo educativo, com o objetivo de redirecionar políticas públicas e práticas pedagógicas. Considerando que a avaliação por si só não transforma a realidade nem melhora indicadores, apenas revela traços, características e tendências da realidade avaliada, a apropriação das informações engendradas, por parte de todos os atores envolvidos, é fundamental para subsidiar mudanças e propiciar a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, neste estudo, tecemos considerações a respeito do modelo de avaliação institucional do sistema nacional e descrevemos o processo de implantação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), um sistema que pressupõe a diagnose, a participação e a ausência de ranqueamento e meritocracia. Observamos aproximações e distanciamentos entre ambos e ressaltamos a re-

levância da responsabilização participativa (SORDI; FREITAS, 2013) como meio de fomentar não só a melhoria da prática pedagógica, mas também a garantia do processo de gestão e de democratização das instituições. Por meio do relato de experiência e da análise qualitativa dos resultados alcançados, objetiva-se indicar a possibilidade e a importância da construção e implementação de um sistema avaliativo participativo.
Palavras-chave: Avaliação Institucional. SAEN. Qualidade da educação.

RESUMEN

En el presente trabajo, presentamos algunos apuntes acerca de la evaluación institucional, comprendiéndola como un importante instrumento de producción de evidencias de las condiciones envolucradas en el proceso educativo, con el propósito de rever políticas públicas y prácticas pedagógicas. Al considerar que la evaluación por sí sola no transforma la realidad o mejora los indicadores, pero solamente revela rasgos, características y tendencias de la realidad evaluada, la apropiación de las informaciones engendradas, por todas las partes interesadas, es fundamental para subsidiar los cambios y propiciar la calidad de la educación. En este sentido, en este estudio, señalamos consideraciones sobre el modelo de evaluación institucional del sistema nacional y describimos el proceso de implementación del Sistema de Evaluación de la Educación de Niterói (SAEN), un sistema que presupone el diagnóstico, la participación y la ausencia de la clasificación y de la meritocracia. Observamos las aproximaciones y las diferencias entre ambos y resaltamos la relevancia de la responsabilidad basada en la participación (SORDI; FREITAS, 2013) como forma de fomentar no sólo la mejora de la práctica pedagógica, así como garantizar el proceso de gestión y de democratización de las instituciones. Por medio de la experiencia y del análisis cualitativo de los resultados alcanzados, se objetiva indicar la posibilidad y la importancia de la construcción y implementación de un sistema de evaluación basado en la participación.
Palabras clave: Evaluación Institucional. SAEN. Calidad de la educación.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O complexo cenário da educação básica brasileira, caracterizado por imensas dificuldades no que tange à permanência e à garantia da aprendizagem dos alunos, vem alimentando calorosos debates acerca dos processos de avaliação institucional e sua função: fomentar condições que propiciem a melhoria da qualidade do ensino, bem como a garantia do processo de gestão e de democratização das instituições.

No Brasil, especialmente após a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), consolida-se, nos anos 1990, uma política de avaliação que

> engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Encceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. (CASTRO, 2009, p.5).

Como parte desse movimento, observa-se a formulação de críticas advindas de profissionais da educação que destacam a relação entre as avaliações de grande escala e os mecanismos de regulação da ação docente, em conflito com a autonomia docente.

Um dos fatores que reforça a resistência é o uso político e midiático das informações, que aproxima e associa os resultados à ideia de qualidade. Nesse sentido, cabe questionar o conceito

de qualidade da educação, que, neste caso, mostra-se diretamente relacionado ao desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática (Saeb), desconsiderando outras variáveis, habilidades de outras áreas do conhecimento, outros aspectos que se relacionam à formação do sujeito e ao contexto em que ele se insere.

Embora haja o levantamento de dados sociais, econômicos e situacionais das escolas através do censo escolar e questionários[1], no caso da escola, o problema se localiza novamente na utilização dessas informações como meio de repensar suas práticas educacionais, seus projetos políticos pedagógicos, ou até mesmo de observar se essas informações podem ser aproveitadas pedagogicamente.

Sendo assim, cabe nos questionarmos a respeito de como estados e municípios, com suas políticas de avaliação, podem se apropriar dos dados estatísticos fornecidos pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, a fim de viabilizar a melhoria da educação. Igualmente, de que modo as escolas podem tomar para si os indicadores e seus resultados como material de análise para a (re)tomada de suas ações?

Entendemos que a Avaliação Institucional pode apresentar um aspecto formativo, a partir de como se utilizam os resultados. Gadotti sustenta a ideia de que

> estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito. Se não se define essa orientação, o processo avaliativo pode se tornar uma atividade rotineira e sem sentido. É essa

[1] Disponibilizados no novo painel do Ideb (2015), no site do Inep, tais como: complexidade da gestão escolar, prática pedagógica inclusiva, infraestrutura básica, espaços de aprendizagens e equipamentos, organização, participação na Prova Brasil, Ideb, comparação com outras escolas, disponibilização do conhecimento sobre esses indicadores. Disponível em: <http://www.idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Último acesso em: 06 maio 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> teoria de base que definirá tanto os objetivos quanto o planejamento e os métodos a serem utilizados. Não basta definir inicialmente se a abordagem será qualitativa ou quantitativa, estabelecer um cronograma de atividades e seu correspondente orçamento. Necessitamos de uma discussão sobre a concepção e o modelo ou modelos avaliativos a serem seguidos (GADOTTI, 2009, p. 4-5).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia (SEMECT) e a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) debruçaram-se na discussão, tendo em vista a construção de um sistema diferenciado, alicerçado numa fundamentação teórico crítica que pudesse ser exercitada pelos integrantes do sistema. Assim, propôs um sistema de avaliação institucional, pretendendo envolver a comunidade escolar, na sua constituição, para que ele não seja apenas mais um dentre tantos.

2 Criação e implementação do sistema de avaliação da educação de Niterói

Em 2008, a Rede Municipal de Educação de Niterói previu, em seu Plano Municipal de Educação, a implantação de um sistema próprio de avaliação para garantir o diálogo com os indicadores oficiais nacionais, através da implementação de processos avaliativos (quantitativos e qualitativos), no sentido de definir ações para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, não houve muitos avanços na implementação de tal sistema, em virtude das mudanças na gestão governamental e de um posicionamento mais voltado para ações referentes às aprendizagens e à formação dos professores (2009-2012).

Naquele momento, havia um olhar para a situação local da aprendizagem, por meio dos resultados das avaliações dos professores, que apresentavam muitas reprovações/retenções ao final dos ciclos. Voltou-se o olhar para o Ideb de Niterói, que

permitiu uma relação entre ambos, identificando que a situação do município não era satisfatória, isto é, apresentava um índice distante da meta projetada. Em 2010 e 2011, medidas foram adotadas, tanto para a melhoria dos resultados da aprendizagem no contexto escolar – reorientação das aprendizagens, projetos de leitura e de iniciação científica –, quanto para a familiarização da Prova Brasil – simulados, análise e compreensão dos itens e descritores, explorando as questões, experimentando-as, analisando-as e elencando dúvidas para a compreendê-las.

Apesar do enfoque nesse trabalho, o Ideb não atendeu as expectativas. Essa experiência nos permite dizer que o foco na aprendizagem, na formação do professor e no tipo de trabalho descrito acima, bem como na aplicação de descritores e de questões da Prova Brasil não bastam para a melhoria do ensino e, consequentemente, da aprendizagem.

Em 2013, com a nova gestão, retoma-se a possibilidade de implementação do sistema avaliativo, ampliando suas dimensões, com ênfase na participação dos atores envolvidos. No art. 22, da Lei Municipal nº 3.067/2013, estabelece-se:

> um sistema de avaliação institucional da rede municipal de educação, formulado e implementado com o protagonismo das unidades de educação e de seus profissionais, com a finalidade de melhor conhecer e aprimorar a aprendizagem dos alunos, a gestão das unidades de educação, a gestão realizada pelos órgãos centrais da administração da educação municipal e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de educação.

A partir dessa lei, institui-se, então, o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). As leituras de Freitas (2009, 2012, 2015), Sordi (2009) e Gadotti (2010), entre outras, e a análise de outros sistemas de avaliação[2] contribuíram para a compre-

[2] Analisamos os sistemas de avaliação institucional de Campinas, Fortaleza, São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará e Minas Gerais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ensão e a formulação desse sistema, uma vez que se configuram iniciativas de discussão teórica acerca do tema, de formulação de indicadores próprios registrados nessa categoria, assim como viabilizam a problematização da concepção de um sistema que pressupõe a diagnose e a participação.

Desse modo, o SAEN busca revelar traços, características e tendências da realidade avaliada nos diferentes setores que compõem a Rede Municipal de Educação de Niterói, no intuito de subsidiar mudanças nas prioridades políticas e na alocação de recursos públicos, para uma efetiva melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa concepção, na prática, esbarra no fato de que a implementação de políticas públicas "é sempre atravessada por contradições, em especial, quando essas políticas buscam constituírem-se como possibilidades contrarregulatórias" (FREITAS; SORDI, 2013).

De acordo com Silva (2009), o conceito de qualidade é "movediço", devido ao seu caráter polissêmico. Para a autora, é importante levar em conta o aspecto social da educação, quando se fala em qualidade da educação, observando-se não só o desempenho dos alunos, mas também a organização do trabalho pedagógico, a gestão da escola, os projetos, as formas de integração entre escola e famílias, o ambiente saudável, política de inclusão e respeito às diferenças; destacam-se, ainda, o diálogo e a colaboração como aspectos fundamentais da qualidade social da educação.

Nessa perspectiva, em 2015, foi criada a Assessoria de Avaliação Institucional da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) e da Fundação Municipal de Educação (FME), para implantação do SAEN. Considerando a concepção, a complexidade e a extensão de todo o sistema, a implementação tem acontecido de modo processual, a todo mo-

mento em parceria com os atores envolvidos, sejam os responsáveis pela gestão da Rede Municipal de Educação, sejam os integrantes da comunidade escolar.

Sendo assim, o SAEN considera quatro dimensões a serem avaliadas, a saber:

1) A avaliação relativa à dimensão Gestão da Rede Municipal tem como finalidade avaliar as ações desenvolvidas pela SEMECT/FME, com o objetivo de qualificar a prática docente e propiciar a geração de condições adequadas de trabalho nas unidades escolares, por meio de um Programa de Monitoramento.
2) A avaliação relativa à dimensão Gestão Escolar tem como finalidade acompanhar e avaliar as ações realizadas pelos gestores das unidades escolares, com o objetivo de qualificar o trabalho administrativo e pedagógico, com vistas a sua organização e aperfeiçoamento.
3) A avaliação relativa à dimensão Gestão do Trabalho Pedagógico tem como finalidade acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente realizado nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas a sua organização e aperfeiçoamento.
4) A avaliação relativa à dimensão Gestão das Aprendizagens tem como finalidade promover um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Regular e conhecer o contexto em que estão inseridos, bem como propor ações que possibilitem a qualificação do aprendizado.

Através do SAEN, objetiva-se construir instrumentos avaliativos que possibilitem uma ampla análise dos componentes

ISBN: 978-85-8126-090-7

envolvidos em suas quatro dimensões, sem o estabelecimento de quaisquer critérios de gratificação por merecimento a todos os envolvidos no processo, ou a promoção de qualquer tipo de ranqueamento entre as unidades escolares.

A aplicação de instrumentos avaliativos comprova que as dimensões são interdependentes, o que significa dizer que uma não é superior à outra, mas sim que devem funcionar numa relação de integração. O diagnóstico obtido a partir das avaliações permitirá o redimensionamento de ações e práticas pedagógicas, tanto no âmbito das unidades escolares, quanto no da SEMECT/FME. Pressupomos que o funcionamento equilibrado das diferentes dimensões resultará na melhoria da educação.

A avaliação institucional oportuniza o olhar para além da sala de aula, tirando do professor e do aluno a responsabilidade exclusiva dos resultados negativos em torno do ensino e da aprendizagem. Dito de outro modo, ela permite um olhar ampliado para as estruturas que se imbricam no processo e convoca os atores a se responsabilizarem coletivamente e a desempenharem seus papéis sociais. Isso implica na necessidade de "formular pactos de qualidade negociada", conforme Bandioli (2004) ressalta.

A responsabilização a que nos referimos não é a prevista na política educacional de alguns países, como os Estados Unidos, que adotam medidas com metas de *accountability*, ou seja, critérios de seleção, classificação e premiação de escolas/professores e intervenção de equipes em escolas com baixos resultados. Brooke (2011), ao citar Fuhrman (2005), diz que essa prática é construída a partir do pressuposto de que o desempenho dos alunos em provas pode ser medido de forma precisa e de que seus resultados estimulam professores e alunos a alcançarem níveis superiores de desempenho.

Em concordância com Sordi e Freitas (2013), compreendemos a necessidade de um modelo alternativo de responsabilização, que não deve ser direcionado, exclusivamente, a professores e alunos, mas sim, pactuado e participativo. A qualidade da educação dependerá desse fator. "Daí o sentido de um 'pacto' com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola" (SORDI; FREITAS, 2013).

A partir do exposto, podemos afirmar que o SAEN coaduna-se com essa visão e com a importância de sua implementação processual e participativa, levando em consideração não só a dimensão Gestão das Aprendizagens, mas, sobretudo, as dimensões referentes à Gestão da Rede Municipal, Gestão Escolar e Gestão do Trabalho Pedagógico. E por se tratar de um sistema que se encontra em construção e considera a reflexão coletiva, permite a inclusão de outras dimensões ainda não previstas, com o intuito de potencializar o sistema e de aprimorar o diagnóstico das diferentes situações, visto que a educação é fluida e dinâmica e se dá em diferentes espaços-tempos.

Em 2015, iniciou-se a implementação da avaliação de duas dimensões, concomitantemente: dimensão da Gestão da Rede Municipal e dimensão da Gestão das Aprendizagens, a fim de diagnosticar suas situações e redimensionar as ações relacionadas a elas, ou mesmo compartilhar as práticas bem-sucedidas.

Na Gestão da Rede Municipal, como exemplo de práticas bem-sucedidas, pudemos observar as ações desenvolvidas pela equipe pedagógica que integra a Fundação Municipal de Educação, na organização e monitoramento dos seus planejamentos estratégicos (com metas e estratégias definidas para a colaboração das práticas pedagógicas nas unidades escolares). Isso permitiu

ISBN: 978-85-8126-090-7

que os profissionais envolvidos atentassem para a importância da definição de metas para o desenvolvimento qualitativo do trabalho, dando visibilidade e promovendo uma relação de integração das equipes.

Além disso, foram elaborados relatórios de acompanhamento pedagógico que estas equipes realizam, cujos indicadores e critérios de avaliação foram construídos coletivamente e encaminhados às escolas para observação e discussão dos aspectos a serem aprimorados nas ações em desenvolvimento.

Na Gestão das Aprendizagens, os relatórios analíticos gerados pelo Programa Avaliar para Conhecer[3] e encaminhados às unidades escolares possibilitaram uma análise detalhada da aprendizagem dos alunos, em função de seus elementos: questões elaboradas por professores da Rede Municipal a partir de formação oferecida pela SEMECT/FME, com base nos referenciais curriculares do município; quantitativo de acertos por aluno, bem como o apontamento das habilidades desenvolvidas; relatório do aluno sobre a realização das questões e as dificuldades encontradas; elaboração de um indicador contextual socioeducativo, para identificação de contextos favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem.

Apesar dos elementos positivos observados, encontramos, também, alguns entraves para a construção de uma avaliação institucional participativa, tanto na elaboração de indicadores que compõem os instrumentos avaliativos, quanto nas devolutivas, assim como nos encaminhamentos que podem ser dados a cada levantamento, para atendimento das demandas identificadas. Como exemplo, podemos citar a resistência inicial das equipes em fornecer informações solicitadas pela Assessoria de

[3] Avaliação diagnóstica aplicada no 2º, 3º e 4º ciclos (5º ao 9º ano de escolaridade), nas 47 unidades escolares de Ensino Fundamental.

Avaliação, por falta de compreensão dos objetivos do sistema; a resistência dos profissionais das escolas em promover as discussões para o preenchimento dos instrumentos encaminhados; a descrença de que um sistema de avaliação institucional possa colaborar, efetivamente, com a aprendizagem e a falta de uma cultura avaliativa que abranja toda a comunidade escolar.

Compreendemos que, quando existe a participação e dela origina-se a resistência, há a possibilidade de produção de conhecimento e qualificação do trabalho. No entanto, quando a resistência por parte dos atores envolvidos surge de uma postura de negação mediante as propostas de avaliação, pode haver o empobrecimento do processo avaliativo, sem a oportunidade de qualificação das políticas públicas de avaliação institucional já previstas em instâncias governamentais.

Deste modo, vale problematizarmos algumas situações: a partir dos dados coletados e dos relatórios organizados, quais as estratégias traçadas em cada um dos âmbitos avaliados para a qualificação da educação? Em que medida os atores envolvidos se apropriam da avaliação para a reorganização do seu trabalho e aprimoramento de suas práticas? Até que ponto os gestores conseguem tomar as providências cabíveis para a resolução de problemas apontados, sejam eles de cunho estrutural, administrativo ou pedagógico?

Embora existam críticas reais sobre sistemas de avaliação, existem também resultados positivos que podem auxiliar na qualidade da educação. Portanto, vale ressaltar que, "sem avaliação, fica-se desprovido de evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos" (SORDI, 2009).

A SEMECT e a FME, quando propõem a construção de um sistema de avaliação próprio, enfatizando a participação da

ISBN: 978-85-8126-090-7

comunidade escolar e garantindo a ausência de ranqueamento e meritocracia, abre um espaço de diálogo para uma gestão democrática. Ressaltamos que um espaço que se constitui na relação com o outro, um espaço compartilhado, caracteriza-se como um espaço de tensão, de disputa pelos sentidos, de contradição, mas isso, de forma alguma, deixa de ser um espaço fértil para a produção do conhecimento acerca do que pode vir a ser a Avaliação Institucional em Niterói.

3 Considerações finais

De acordo com esta apresentação, podemos considerar que a avaliação não pode estar desvinculada de um (re)planejamento de ações. Ela é necessária para a explicitação e elaboração de encaminhamentos do trabalho pedagógico à comunidade escolar. A avaliação institucional participativa, para além disso, engloba o envolvimento e a responsabilização de todos os atores envolvidos, não só professores, alunos e responsáveis pelos alunos, mas também gestores da escola, gestores administrativos e governantes.

O envolvimento dos atores, em se tratando do SAEN, possibilita uma compreensão mais ampla das implicações do processo educativo, assim como a busca consensual de soluções para seus entraves. Isso é necessário para que os sistemas de avaliação não sejam apenas figurativos, mas cumpram o seu papel de diagnose e de indicador/colaborador da qualidade da educação. Entretanto, isso só é possível se os atores envolvidos se sentirem parte desse processo. Daí a importância da participação coletiva para que haja, deste modo, a possibilidade de um maior equilíbrio no funcionamento das dimensões.

Outro aspecto a ser destacado é a necessidade de continuidade de políticas públicas e ações propostas pela gestão, já que a

constituição de um sistema está interligada à sua condição processual e dinâmica. Ou seja, existe a necessidade de maturação do sistema para sua apropriação, e, consequentemente, para o alcance dos resultados propostos.

Vale dizer, ainda, que a qualidade da educação não depende apenas de políticas avaliativas, mas também de uma rede de políticas sociais. Sendo assim, devemos pensar nos fatores extraescolares que afetam a função da escola, talvez, incorporando ao sistema uma dimensão que contemple o diálogo com outras secretarias e órgãos de apoio, convocando-as à participação.

Referências

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

BROOKE, Nigel. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, Helena A. (org.) *Políticas públicas, movimentos sociais:* desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 163-188.

CASTRO, Helena Guimarães de. *S*istemas de avaliação da educação no Brasil avanços e novos desafios. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

GADOTTI, Moacir. *Avaliação institucional:* necessidade e condições para sua realização. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, vol. 29 nº 78. Campinas: maio/agosto, 2009.

SORDI, Mara Regina L. de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. *Retratos da Escola.* Brasília, v. 7, n. 12,

ISBN: 978-85-8126-090-7

p. 87-99, jan/jun 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SORDI, Mara Regina L. de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação.* Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

UMA ABORDAGEM ANALÍTICA DOS DADOS DA PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOS SANTOS, Ariane Luzia
Créditos do autor: Doutora em Matemática, Docente do Departamento de Ciências da Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Araraquara – São Paulo – Brasil – E-mail: ariane@fclar.unesp.b

RESUMO

Este trabalho apresenta como foram distribuídas as médias dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental em todo Brasil nos anos 2011 e 2013, segundo a escala de proficiência em matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Além disso, é realizada uma correlação entre a média de desempenho em Matemática e o rendimento mensal familiar *per capita* médio em cada região do Brasil com o objetivo de trazer uma discussão sobre as possíveis razões para os fenômenos de maior e menor média dos alunos em relação a esta escala. Como consequência, espera-se que este trabalho sirva para a proposição de formas de intervenção na recuperação de componentes de aprendizagem e na formulação de proposta para auxiliar na formação continuada do professor.
Palavras-chave: Ensino Fundamental. Matemática. Prova Brasil.

ABSTRACT

This paper presents the dispersion of students' grades in the 5th and 9th year of elementary school, throughout Brazil in the years 2011 and 2013, according to the proficiency level in mathematics of the SAEB. In addition, it held a correlation between average performance in mathematics and the monthly household income *per capita* average in each region of Brazil with the objective to bring a discussion of possible reasons for the phenomena of higher and lower students' grades in relation to this scale. As a result, it is expected that this work will serve to propose forms of intervention to recover learning components and in the proposed formulation to assist in continuing education teacher.
Key-words: Elementary School. Mathematics. Brazil Proof.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB avalia a Educação Básica no Brasil com o objetivo de melhorar a sua qualidade e oferecer material para formular e acompanhar as políticas públicas voltadas para ela. Além disso, também oferece dados que ajudam a compreender os fatores que contribuem no desempenho dos alunos nos anos avaliados.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala. Uma avaliação amostral, Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e duas avaliações censitárias: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, também chamada Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

A Prova Brasil é uma avaliação bianual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. O método da Prova Brasil é baseado na aplicação de testes aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, das redes pública e privada de ensino, com provas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Essas provas visam a avaliar redes ou sistemas de ensino, e não o aluno individualmente.

O número de alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil não é o mesmo do Censo Escolar, que computa os alunos matriculados, pois a Prova Brasil não é de caráter obrigatório. Além disso, participam desta avaliação externa as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados.

Os resultados da Prova Brasil são analisados com base nos níveis da escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Até o ano 2011, a escala de proficiência de Matemática para 5º e 9º ano do Ensino Fundamental era dividi-

da em 13 níveis de desempenho que ajudavam a descrever as habilidades e competências cognitivas que o aluno deveria adquirir na sua trajetória escolar. Nessa escala até o nível 10 descrevia o que o aluno do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental conseguiria fazer em cada nível, os dois últimos níveis eram referentes apenas ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Na descrição da escala de proficiência em Matemática, em cada nível eram agregadas habilidades e competências em Matemática que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental deveriam desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. Assim, no nível 0, os alunos precisam de uma atenção especial, pois ainda não demonstram ter as habilidades mais simples apresentadas aos alunos do 5º ano e, ao chegar ao nível 10, o aluno será capaz de identificar diversos elementos algébricos e geométricos, planos e tridimensionais, e resolver problemas envolvendo os mesmos.

No ano de 2013, ocorreu uma mudança na distribuição desses níveis. Existiu uma separação, na escala de proficiência de Matemática, entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, mas essa modificação continua coerente com a classificação dos níveis da escala de proficiência de 2011. Nesse caso, a escala de proficiência de Matemática para o 5º ano está dividida em 10 níveis e, para o 9º ano, a escala está dividida em 9 níveis de desempenho. Em ambos os casos, esses níveis descrevem as habilidades e competências cognitivas na Matemática em quatro itens, a saber: espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações, álgebra e funções e tratamento de informação.

Este trabalho apresenta uma correlação entre um indicador social, o rendimento mensal familiar *per capita* médio e médias que descrevem os níveis de proficiência de Matemática. Espera-se, com este estudo, analisar algumas das habilidades

ISBN: 978-85-8126-090-7

e competências em Matemática que os alunos desenvolveram e obter uma possível relação com fatores externos à escola que possam contribuir para o desempenho em Matemática dos alunos que estão iniciando e finalizando o Ensino Fundamental em cada região do Brasil

Pretende-se ainda, a partir disto, motivar a procura de formas de intervenção que poderão ser consideradas do ponto de vista metodológico, de recuperação de componentes de aprendizagem e na formulação de proposta para auxiliar na formação continuada do professor.

2 Uma análise de desempenho matemático em 2011 e 2013

Lemes (2010) afirma que os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores de algo ou de uma situação e que compreender a realidade, visando produzir intervenções que possam qualificá-la, tem sido feito a partir desses indicadores.

A partir dos primeiros resultados da Prova Brasil nos anos de 2011 e 2013, foi feita uma análise da média dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, por região do Brasil, tendo como base nos níveis da escala do SAEB de proficiência em Matemática. Estes níveis estão associados a um intervalo de média. Assim, até o ano 2011, na escala de desempenho de Matemática do 5º e 9º ano, o nível 0 estava associado à média abaixo de 125 e o nível 12 estava associado ao intervalo de média 400 a 425.

No ano 2013, na escala de desempenho em Matemática do 5º ano, o nível 1 estava associado ao intervalo de média 125 a 150 e o nível 10 ao intervalo 350 a 375. Na escala do 9º ano, o nível 1 estava associado ao intervalo de média 225 a 250 e o nível 10 ao intervalo 450 a 475. O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

Nesse caso, em 2011 e 2013, nas regiões norte e nordeste, a média de desempenho de Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental estava no nível 3, ou seja, em um intervalo de média de 175 a 200. Assim, esses alunos, em média, eram capazes de somar e subtrair números decimais, multiplicar e dividir com dois algarismos, trabalhar com frações, ler informações em gráficos de coluna, resolver problemas de cálculo de área e problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos e reconhecer a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades.

Em 2011 e 2013, nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, a média de desempenho de Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental estava no nível 4, que tem média entre 200 e 225. Assim, estes alunos, em média, além das habilidades descritas anteriormente, eram capazes de ler informações em tabelas, reconhecer a regra de formação de uma sequência numérica, resolver problemas com ideia de porcentagem, diferentes significados da adição e subtração, adição de números racionais na forma decimal e relacionar figuras tridimensionais com suas planificações.

Vale ressaltar que, nesses anos, as médias dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas regiões norte e nordeste são menores que as médias dos alunos nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. Além disso, nessas duas últimas avaliações da Prova Brasil, as médias dos alunos nas regiões sul, sudeste e centro-oeste tiveram um pequeno acréscimo a cada avaliação. Já nas outras regiões, em média, a situação não mudou.

Em 2011, nas regiões norte e nordeste, a média de desempenho de Matemática dos alunos do 9º ano estava no nível 5, ou seja, em um intervalo de média de 225 a 250. Assim, em média,

ISBN: 978-85-8126-090-7

além das habilidades descritas nos níveis 3 e 4, estes alunos eram capazes de reconhecer a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial e identificar a localização de números racionais na reta numérica. Nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, a média dos alunos estava no nível 6, que tem média entre 250 e 275. Estes alunos, em média, além das habilidades descritas anteriormente, eram capazes de identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos e identificar a localização de números inteiros na reta numérica.

Em 2013, nas regiões norte e nordeste, a média de desempenho de Matemática dos alunos do 9º ano estava no nível 2, que tem média de 225 a 250. Esse nível corresponde ao nível 5 da escala de 2011. Nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, a média dos alunos estava no nível 3, que tem média entre 250 e 275. Esse nível corresponde ao nível 6 da escala de 2011. Vale ressaltar que, nesses anos, as médias dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nas regiões norte e nordeste são menores que as médias dos alunos nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. Além disso, nessas duas últimas avaliações da Prova Brasil, as médias dos alunos nas regiões do Brasil tiveram um pequeno decréscimo.

Uma situação desejável seria que a média dos alunos em Matemática nas regiões do Brasil aumentasse a cada edição da Prova Brasil. Com isso, a maioria dos alunos iniciaria e concluiria o Ensino Fundamental com uma situação suficiente e satisfatória das habilidades e competências em Matemática desenvolvidas durante a sua trajetória escolar.

Nesse caso, considera-se utilizar os resultados da Prova Brasil para verificar as competências e habilidades em Matemática que não são desenvolvidas, em média, pelos alunos nos anos avaliados. Além disso, Castro (2000) acredita que a utilização dos

resultados do SAEB permite aos dirigentes das redes públicas desenvolver um trabalho de formação continuada dos professores, com base nos resultados da avaliação da aprendizagem verificados no Brasil.

2.1 Correlação entre o rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática

É importante analisar os fatores externos e internos à escola que possam dificultar a aprendizagem em Matemática na trajetória escolar do aluno.

Castro (2009) destaca alguns fatores externos à escola: o grau de escolaridade dos pais; acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar; carreira, salários e formação dos professores. A autora também chama atenção para os fatores internos à escola que possam dificultar o processo de aprendizagem, são eles: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada e a serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo, lição de casa, participação dos pais, entre outros.

Uma série de teste de correlação linear entre as médias de aprendizagem em Matemática e o indicador social, rendimento familiar mensal *per capita* médio, será realizada por região.

Uma correlação é uma relação entre a variável independente x e a variável dependente y. Se x e y tiverem forte correlação linear positiva, o coeficiente linear de Pearson R estará próximo de 1. Se x e y tiverem forte correlação linear negativa, R estará próximo de -1. Se não existir correlação linear ou ainda se a correlação linear for fraca, R estará próximo de 0.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Uma vez calculado o coeficiente de correlação R, pode-se determinar se existe evidência suficiente para decidir se o coeficiente de correlação é representativo em um determinado nível de significância, ou seja, em uma porcentagem que sua inferência estatística não está correta. Além disso, pode-se calcular o coeficiente de determinação R^2 que é a razão entre a variação explicada e a variação total.

2.1.1 *Correlação entre o rendimento mensal familiar* per capita *médio e a média de desempenho em Matemática dos alunos do 5º ano em 2011*

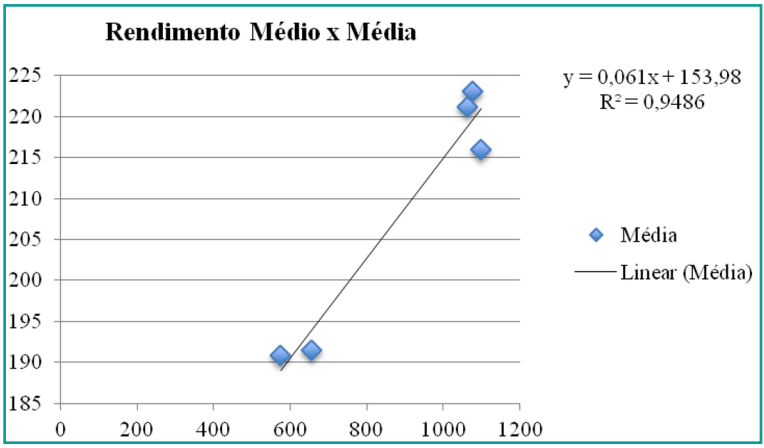
Quadro 1 – Rendimento Médio x Média

Região	Rendimento médio	Média
Norte	655,99	191,53
Nordeste	575,13	190,83
Sudeste	1075,25	223,01
Sul	1061,43	221,12
Centro-oeste	1099,05	215,93

Fonte: Quadro elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2011.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática em 2011, tem-se que o coeficiente de relação linear é R= 0,974. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 1 – Rendimento Médio x Média



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2011.

Ao nível de significância de 5%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significante entre o rendimento mensal médio e a média de aprendizagem em Matemática. Nesse caso, aproximadamente 94,86% da variação nas médias de desempenho em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2011.

2.1.2 Correlação entre o rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática dos alunos do 5º ano em 2013

Quadro 2 – Rendimento Médio x Média

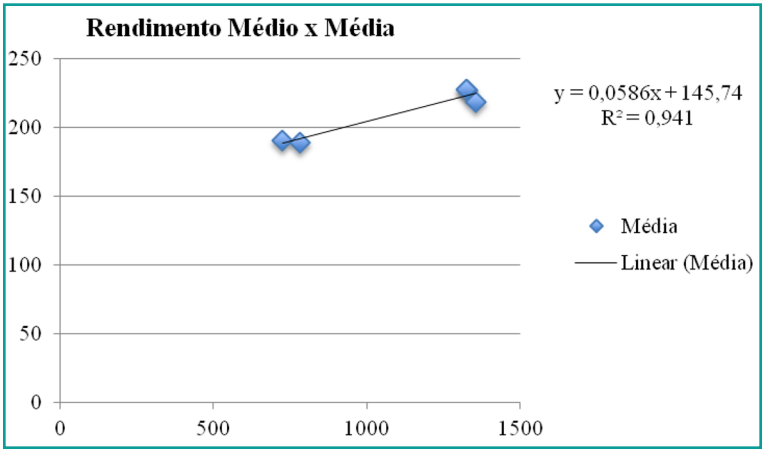
Região	Rendimento Médio	Média
Norte	782	188,88
Nordeste	726	190,44
Sudeste	1328	227,10
Sul	1324	227,43
Centro-oeste	1356	218,35

Fonte: Quadro elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Analisando os dados do rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática em 2013, tem-se que o coeficiente de relação linear é R= 0,970. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 2 – Rendimento Médio x Média



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2013.

Ao nível de significância de 1%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significante entre o rendimento mensal médio e a média dos alunos de aprendizagem em Matemática. Neste caso, aproximadamente 94,10% da variação nas médias de aprendizagem em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2013.

2.1.3 Correlação entre o rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática dos alunos do 9º ano em 2011

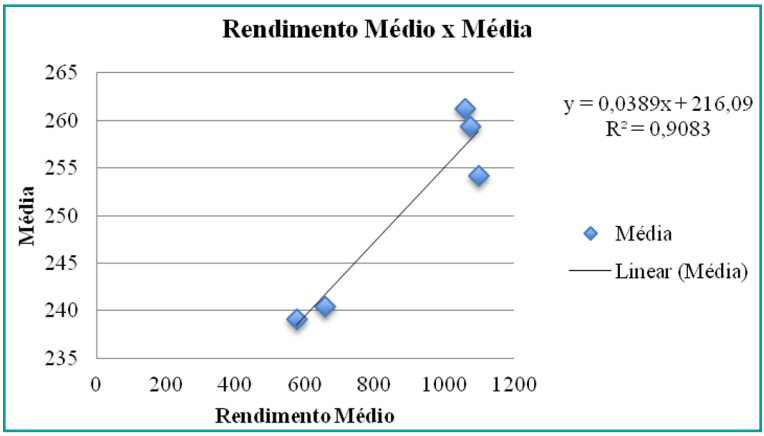
Quadro 3 – Rendimento Médio x Média

Região	Rendimento Médio	Média
Norte	655,99	240,46
Nordeste	575,13	239,13
Sudeste	1075,25	259,36
Sul	1061,43	261,20
Centro-oeste	1099,05	254,20

Fonte: Quadro elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2011.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática em 2011, tem-se que o coeficiente de relação linear é R= 0,953. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 3 – Rendimento Médio x Média



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2011.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ao nível de significância de 5%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significante entre o rendimento mensal médio e a média de aprendizagem em Matemática. Neste caso, aproximadamente 90,83% da variação nas médias de desempenho em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2011.

2.1.4 Correlação entre o rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática dos alunos do 9º ano em 2013

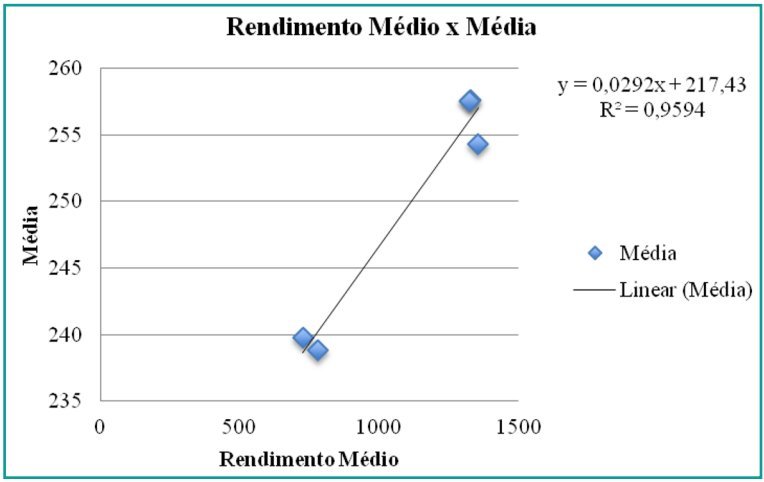
Quadro 4 – Rendimento Médio

Região	Rendimento Médio	Média
Norte	782	238,81
Nordeste	726	239,78
Sudeste	1328	257,62
Sul	1324	257,53
Centro-oeste	1356	254,34

Fonte: Quadro elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2013.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar *per capita* médio e a média de desempenho em Matemática em 2013, tem-se que o coeficiente de relação linear é R= 0,979. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 4 – Rendimento Médio x Média



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor baseado nos resultados da Prova Brasil 2013.

Ao nível de significância de 1%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significante entre o rendimento mensal médio e a média de aprendizagem em Matemática. Nesse caso, aproximadamente 95,94% da variação nas médias de aprendizagem em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2013.

3 Considerações finais

Conclui-se que, nas últimas duas edições da Prova Brasil, considerando as duas escalas de proficiência em Matemática, no ano 2011, a média de desempenho em Matemática, dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, ficou em um intervalo de média entre 175 e 200. No ano 2013, a média estava em um intervalo de 200 a 225, em todas as regiões do Brasil, ou seja, ocorreu uma pequena melhora significativa no desempenho em Matemática

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos alunos que estão iniciando o Ensino Fundamental no Brasil. Vale ressaltar que a média dos alunos das regiões norte e nordeste foram menores que das outras regiões do Brasil.

A média de desempenho em Matemática, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ficou no mesmo intervalo de média, entre 225 e 250, nas regiões norte e nordeste e entre 250 a 275 nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, nos anos 2011 e 2013, ou seja, não ocorreu uma melhora significativa no desempenho em Matemática dos alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental no Brasil.

Em todos os casos, essas médias estão distantes da maior média na escala de proficiência em Matemática. Isso leva a pensar que estes alunos estão iniciando e concluindo o Ensino Fundamental sem desenvolver todas as habilidades e competência em Matemática esperadas em um aluno do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil, respectivamente.

Fazendo uma correlação entre as médias de desempenho em Matemática e o rendimento mensal familiar *per capita* médio, tem-se que, quanto maior o rendimento mensal familiar *per capita* médio, existe uma tendência a obter-se uma maior média de desempenho em Matemática, situação que ocorre nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. Além disso, quanto menor o rendimento mensal familiar *per capita* médio, existe uma tendência a obter-se uma menor média de desempenho em Matemática, condição que acontece nas regiões norte e nordeste.

Faz-se necessário gerar, entre outras ações, momentos para recuperar competência e habilidades pouco desenvolvidas pelo aluno na sua trajetória escolar e trabalhar com propostas para auxiliar na formação continuada do professor. Além disso, há que se melhor analisar as carências e vulnerabilidades sociais, decorrentes do rendimento familiar mensal e, a partir daí, buscar possíveis formas de intervenção com vistas a possíveis

mudanças na realidade desses alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental para que as carências sociais não exerçam tanta influência negativa no processo de aprendizagem.

Referências

LASON, R.; FABER, B. *Estatística aplicada.* 4º edição, São Paulo: Editora Pearson, 2010.

CASTRO, M. H. G. *Sistemas Nacionais de Avaliação e de informações educacionais.* São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

_____. *A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil.* Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

LEMES, S. S. *A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual.* In: LEMES, S. S. Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: RiMa Editora, 2010. p.65-78.

MEDEIROS, V. Z., coordenadora. *Métodos Quantitativos com Excel.* São Paulo: Editora Cengage Learning, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Descrição dos níveis da escala de desempenho de matemática do 5^0 e 9^0 ano do ensino fundamental 2011*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_matematica_fundamental.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. *Descrição dos níveis da escala de desempenho de matemática do 5^0 e 9^0 ano do ensino fundamental 2013*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2013/escala_desempenho_matematica_fundamental.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *SAEB/Prova Brasil 2011- Primeiros resultados*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. *SAEB/Prova Brasil 2013- Primeiros resultados*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar. Acesso em 10 jul. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores sociais 2012*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em 10 set. 2013.

_____. *Síntese de Indicadores sociais 2014*. Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

Comunicação Oral

Eixo 10

Avaliação da Formação de Professores

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFPB – CAMPUS CAJAZEIRAS

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa
Mestranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do IFPB – Campus Cajazeiras.
E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com

ARAÚJO, Karlane Holanda
Mestranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Gestão e Avaliação da Escola Pública/ UFJF. E-mail: karlaneufc@gmail.com

BRAGA, Adriana Eufrásio
Doutora e Mestre em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional no eixo de Avaliação de Ensino--Aprendizagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta do Depto. de Fund. da Educação e do Prog. de Pós-graduação da FACED/UFC. E-mail: adrianaufc@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito discutir a avaliação educacional e a sua concepção no contexto da formação de professores no Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) Campus Cajazeiras. Busca-se enfatizar como as práticas ligadas à formação de professores no tocante à avaliação, de modo específico, na licenciatura, são empreendidas. Qual é o espaço ocupado pela Avaliação Educacional? A pesquisa realizada teve como objetivo analisar a estrutura curricular do curso, com ênfase nas práticas docentes voltadas para a avaliação. Com o intuito de fundamentar a realidade descrita, foram consultados os professores do referido curso, na busca da compreensão de como estes veem os aspectos ligados à avaliação no contexto da sala de aula, as concepções de avaliação, os instrumentos e práticas ligadas ao ato de avaliar.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Formação de professores. Licenciatura.

ABSTRACT

The present work has as it's proposition to discuss the educational evaluation and it's conception on the context of the formation of teachers on the Graduation in Mathematics Course of the Federal Institute of Paraíba(IFPB) Cajazeiras campus. Its sought to emphasize how the practises related to the formation of teachers regarding the evaluation, specifically, on graduation, are undertaken. What is the space occupied by the Educational Evaluation? The research made had as it's objective, to analyze the curricular structure of the refered course, with emphasis on the teaching practises on regards to evaluation. With the aim of supporting the descripted reality, the professors of the refered course were consulted, on the search of comprehending how they view the aspects related to evaluation on the context of the classroom, the conceptions of evaluation, the instruments and practises related to the evaluation act.

Key-words: Educational evaluation. Teacher training. Graduation.

1 Introdução

A avaliação vem se configurando como um dos temas mais discutidos no contexto educacional, tendo em vista a complexidade que circunda o processo de avaliar. Sabemos que é uma ação que envolve muitos fatores, sejam eles externos ou internos, pois não se limitam às ações desenvolvidas apenas no âmbito da sala de aula ou da escola como um todo. Vai bem mais além.

Assim, antes de tudo, é importante definirmos qual contexto da avaliação iremos abordar. Neste caso específico, o nosso foco é a avaliação realizada em sala de aula, no âmbito da licenciatura. Focaremos as discussões no contexto das práticas desenvolvidas no processo de formação de professores, destacando a importância de um olhar mais crítico por parte dos docentes, no que concerne à avaliação, tendo em vista que as concepções e práticas empreendidas na licenciatura poderão ser reproduzidas ou refletidas em ações futuras.

Diante dessa complexidade, uma das questões que merecem atenção especial é a formação direcionada ao professor, tendo em vista a importância do seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é necessário pensar a avaliação na perspectiva da formação do professor, buscando um novo olhar, ampliando a possibilidade de se refletir sobre as práticas que vêm sendo empreendidas, de modo especial, nos cursos de licenciatura.

Refletiremos sobre alguns aspectos conceituais acerca da avaliação, direcionando a abordagem para a reflexão sobre a avaliação como um guia para se repensar a aprendizagem do educando.

O objetivo geral que norteia a nossa discussão é identificar quais conceitos de avaliação educacional estão presentes nas práticas avaliativas empreendidas no curso de licenciatura em

ISBN: 978-85-8126-090-7

Matemática do IFPB – Campus Cajazeiras. Buscaremos interagir com as seguintes questões: Qual é o olhar dos professores envolvidos no curso acerca da avaliação? A avaliação é pensada e praticada como uma possibilidade de construção e reconstrução de conhecimentos? Que concepções de avaliação norteiam a prática dos professores que atuam na formação do professor de matemática do IFPB – Campus Cajazeiras?

Para fundamentar nosso estudo, buscamos suporte nas teorias defendidas por autores conceituados nos campos da avaliação educacional e da formação de professores, tais como Vianna (2000), Gatti, (2009), Imbernón (2011), dentre outros. A consulta à legislação vigente vem referendar a nossa abordagem, no sentido de favorecer uma maior compreensão sobre a abordagem da temática numa perspectiva mais ampla, em termos de políticas públicas.

O texto é composto da seguinte forma: a primeira parte traz a abordagem sobre a revisão da literatura acerca da avaliação educacional e da formação do professor, constituindo o referencial teórico. A segunda parte aborda aspectos relacionados à metodologia, os procedimentos utilizados para realização da pesquisa e construção do texto e, por fim, a terceira, evidencia a reflexão sobre a percepção dos professores em relação aos aspectos ligados à avaliação no contexto da sala de aula, as concepções de avaliação, os instrumentos e práticas ligadas ao ato de avaliar.

2 Referencial teórico

2.1 Marco legal da Avaliação Educacional

A ação de avaliar está presente na ação humana desde os primórdios, embora com conotações e contextos diferenciados

dos quais temos contato nos dias atuais. Com o passar do tempo, a avaliação tem assumido caráter diferenciado, atendendo também a diversas demandas. No contexto da avaliação da aprendizagem e de modo especial, no Brasil, a história ainda é recente, apesar da prática relacionada aos exames datarem dos séculos XVI e XVII, que, por sua vez resistem ao tempo, persistindo muito dessas práticas nos dias atuais (LUCKESI, 2011).

Se recorrermos à nossa legislação educacional, de modo específico, às Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, veremos que a concepção de avaliação educacional ou avaliação escolar aparece em cada uma delas de forma distinta. A Lei nº 4.024 de dezembro de 1961, expressa em seu artigo 39, as seguintes orientações:

> Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.
>
> § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.
>
> § 2º Os **exames** serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961, grifo nosso)

Percebemos nessas orientações a centralidade de todo o processo educativo e, consequentemente, avaliativo, na figura do professor. O termo destacado nos remete à concepção da avaliação limitada à realização de provas e exames, apesar de evidenciar que os mesmos venham a ser realizados de forma contínua, distribuídos durante o ano letivo e, cabendo ao professor a "li-

ISBN: 978-85-8126-090-7

berdade" de formulação das questões propostas para o processo avaliativo.

No caso da LDB de 1996, a Lei nº 9.394, há um receptividade maior para o nível de abrangência da ação docente, destacando inclusive a sua participação em todas as instâncias de planejamento e execução das atividades da escola, evidenciando sua atuação permanente na gestão democrática. Há orientações mais claras e definidas também para a formação dos professores que atuarão no sistema educacional como um todo. Quanto à avaliação, percebemos uma ênfase maior ao processo, estabelecendo a prática avaliativa como uma ação que deve levar em conta a trajetória de aprendizagem, o que sugere a avaliação processual. Além disso, fica expresso o direcionamento acerca da recuperação da aprendizagem do aluno que venha a apresentar baixo rendimento escolar, ação que, implicitamente, sugere também o processo de autoavaliação por parte do professor.

> V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
>
> 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) possibilidade 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)

Ao recorrermos às versões das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996), percebemos, a partir de

uma retrospectiva histórica, como as concepções de avaliação educacional vêm se constituindo na nossa história e como são abordadas através de seu marco legal. Paralelo a isso, as teorias, os modelos também vão surgindo em consonância com as exigências sinalizadas pelo sistema educacional e a sociedade como um todo.

2.2 Das concepções e funções da avaliação

Para nós educadores, tem sido uma constante batalha a busca por uma definição mais precisa do que venha a ser o ato de avaliar. Nesse sentido, é importante em primeiro plano, compreendermos as concepções de avaliação que norteiam a nossa prática. Assim, concordamos com Escudero Escorza (2003), quando acentua a importância de se conhecer, ou melhor, de se definir os conceitos relacionados à avaliação.

> En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, estatus, funciones, ámbito, etc. Este hecho es especialmente evidente en el caso de la evaluación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, a lo largo del siglo XX, en el que principalmente ubicamos nuestro análisis. En este sentido, la aproximación diacrónica al concepto resulta imprescindible. (ESCUDERO ESCORZA, 2003)

As funções assumidas pela avaliação educacional têm uma relação direta com as propostas de avaliação constituídas ao longo do tempo. Se pensarmos nas propostas mais clássicas da avaliação, podemos destacar diferentes funcionalidades atribuídas à avaliação, de acordo com o ponto de vista de cada idealizador. Nesse sentido, recorremos à Vianna (2000) para traçarmos um breve esboço a partir de alguns desses teóricos, na busca também

ISBN: 978-85-8126-090-7

de identificar as funções determinadas para a avaliação em cada um desses modelos.

Ralph Tyler enfatiza que a avaliação é um meio de se verificar em que medida os objetivos curriculares, assim como os processos instrucionais se concretizam na prática. Nesta proposta/modelo, o professor deve ter muito bem definido quais os objetivos traçados para cada ação avaliativa.

Já para Cronbach, a avaliação é entendida como uma atividade diversificada que propicia e ao mesmo tempo exige, uma tomada de vários tipos de decisões e, para tal fim, necessita de diferentes informações. Para ele, a avaliação deve ser usada com o objetivo de tomar três tipos de decisões: 1) Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional são eficientes; 2) Identificar necessidades dos alunos; 3) Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores. Assim a avaliação, além de ter uma relação direta com o currículo, tem também uma função política (VIANNA, 2000).

Michael Scriven apresenta um modelo de avaliação como reação ao que Ralph Tyler propõe, apesar de, posteriormente, admitir que a avaliação associada a um juízo de valor, deveria ser usada como auxiliar e de forma paralela às avaliações orientadas por objetivos. Para ele, a avaliação desempenha vários papéis, mas tem como função principal, determinar o mérito ou valor do que é avaliado.

Para Daniel Stufflebeam, a avaliação tem como objetivo permitir a tomada de decisões. Estas seguem uma ordem, classificada como: decisões de planejamento, decisões estruturais, decisões de implementação e decisões de reciclagem. Todas estas etapas visando à tomada de decisões em relação a objetivos previamente traçados. Stufflebeam propõe o modelo CIPP – o que viabiliza a avaliação levando em conta: o contexto, os insumos, o processo e os produtos (VIANNA, 2000).

Robert Stake propõe a avaliação responsiva e a metodologia de estudo de caso, o que tem caracterizado uma grande contribuição para a avaliação qualitativa. Traz também contribuições significativas no que diz respeito à avaliação por ele denominada de naturalista. De acordo com Stake, o importante não é "o que medir" ou "como medir", mas os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação, especialmente em relação aos programas educacionais.

Assim, de acordo com Firme (1994), a avaliação, a partir de seus contextos históricos, suas respectivas características e funções, é dividida em gerações. Para ela, a primeira geração, compreendida entre os períodos de 1920/1930 está diretamente relacionada à ideia de mensuração; a segunda, no período compreendido entre 1930/1940, é denominada descritiva; a terceira, no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980 está diretamente relacionada ao julgamento e, por fim, a quarta geração, que se fundamenta na negociação, assumindo um paradigma mais construtivista, a partir da década de 1990.

Os modelos de avaliação vão se constituindo numa busca de se encontrar meios de atendimento às demandas educacionais que vão surgindo ao longo do tempo. Percebemos que os olhares sobre suas características e funções vão se modificando, ao passo que as concepções de educação, de aprendizagem, de processos, e de sistema educacional vão adquirindo também características diferenciadas.

2.3 A avaliação e o processo de formação do professor de Matemática

Na reflexão que envolve os aspectos inerentes à formação do professor, é importante destacarmos que nunca estaremos

ISBN: 978-85-8126-090-7

prontos em termos de conhecimento, pois as tarefas relativas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação estão sempre apresentando novas demandas e, ao professor cabe a consciência da busca incessante, principalmente, no que diz respeito à formação continuada que, por sua vez possibilita a interlocução entre a prática pedagógica e os saberes teóricos adquiridos, tanto na formação inicial, quanto no decorrer de sua atuação docente.

Com as frequentes mudanças decorrentes de uma sociedade globalizada, somos levados a pensar sobre as diversas abordagens das práticas pedagógicas e de como a formação inicial dará conta de formar e garantir que os futuros professores venham a exercer sua profissão, priorizando, não apenas a dimensão técnica, mas toda a abrangência que essa formação comporta: social, política e humana.

> Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) (...) (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Pensar as práticas pedagógicas no contexto mais atual nos traz à tona a questão da avaliação educacional realizada no universo da sala de aula. Como nós professores pensamos a avaliação hoje? Como as concepções de avaliação são discutidas/trabalhadas nas licenciaturas? Os programas/currículos voltados para a formação de professores priorizam aspectos voltados para a avaliação educacional, nos seus diversos âmbitos, desde a sala de aula até uma abrangência maior, que é um sistema educacional?

O professor precisa ter claro como pensa a aprendizagem, como direciona as questões relativas ao ensino, qual é o tratamento dado aos instrumentos selecionados no momento de avaliar. Há ainda outro fator que merece atenção especial no momento da avaliação, o fato de o professor também estar inserido no processo e no universo avaliado, sendo o responsável direto pelo processo que vai avaliar (GATTI, 2009, p. 61).

Nesse contexto, se faz necessário entendermos como são pensados os currículos dos cursos de licenciatura. Até que ponto são priorizadas, em disciplinas específicas, as abordagens sobre a avaliação educacional?

Para compreendermos algumas questões mais específicas relacionadas ao curso de Licenciatura em Matemática do IFPB, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, recorremos ao seu Projeto Político Pedagógico – PPP, que estabelece o seguinte:

> A avaliação deverá permitir ao docente identificar os elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno e do planejamento do trabalho pedagógico realizado. É, pois, uma concepção que implica numa avaliação que deverá acontecer de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos construídos e reconstruídos pelos alunos no desenvolvimento de suas capacidades, atitudes e habilidades (BRASIL, 2011, p. 145/146).

Há uma diretriz que orienta a avaliação como uma prática contínua, sistemática, que valorize o desenvolvimento do aluno durante todo o processo de ensino. É claro no projeto a intencionalidade em se estabelecer consonância com o que é definido na LDB 9.394/96, no Art. 24, Inciso V, alínea "a", no que diz respeito à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Um dos aspectos que nos chama a atenção, ao analisar a proposta pedagógica do curso, é o espaço dado ao tratamento das

ISBN: 978-85-8126-090-7

questões relacionadas à Avaliação Educacional. Em termos de conteúdos, dispostos na matriz curricular do curso, a expressão "avaliação", numa perspectiva mais voltada para a sua epistemologia, aparece numa única disciplina com carga horária de 50h/a: a de Didática I[1], atrelada a muitos outros conteúdos. Nas demais disciplinas ditas "pedagógicas", ela já aparece como possibilidades de abordagens na própria prática docente, como é o caso das disciplinas de estágio supervisionado e práticas de ensino da Matemática.

Entendemos a importância de se viabilizar, nos cursos de formação de professores, a interlocução entre a teoria e a prática, onde a teoria assume o papel de oferecer possibilidades críticas de análises dos contextos históricos nos quais se dá a prática docente. Com a avaliação da aprendizagem não poderia e nem deveria ser diferente.

3 Procedimentos metodológicos

3.1 População e amostra da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal da Paraíba – Campus Cajazeiras, localizado na região situada no oeste paraibano, mesorregião do Alto Sertão e na microrregião do Sertão das Cajazeiras.

Para a realização da pesquisa, analisamos alguns aspectos inerentes às concepções e práticas avaliativas dos professores do

[1] Conteúdos que compõem a ementa da disciplina Didática I: Pressupostos e fundamentos da educação contemporânea: as diversas abordagens do processo de ensino-aprendizagem. O papel da Didática no processo de construção da identidade do profissional do magistério. Planejamento do ensino (objetivos, seleção e organização de conteúdos, metodologia, recursos didáticos). Contexto e funções da avaliação da aprendizagem. Referenciais e instrumentos de avaliação.

Curso de Licenciatura em Matemática da instituição supracitada. O curso, em funcionamento desde o período 2011.1, apresenta um elevado índice de evasão, considerando a oferta inicial, que é de 40 (quarenta) vagas por turma. Com 08 (oito) turmas regulares, no horário noturno, conta hoje com 154[2] (cento e cinquenta e quatro) alunos matriculados, frequentando efetivamente.

3.2 Sujeitos da pesquisa

O grupo de sujeitos da pesquisa foi constituído de 22 (vinte e dois) docentes que atuam diretamente no curso de Licenciatura em Matemática do IFPB – Campus Cajazeiras. A pesquisa contemplou professores das diversas áreas, tendo como requisito o fato de exercer a docência em alguma das disciplinas do curso.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Optamos por coletar os dados através da utilização do questionário, "(...)um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador"(RAMPAZZO, 2009). O questionário era composto de questões abertas e foi encaminhado aos professores por meio eletrônico. Obtivemos uma taxa de devolução de 40% dos questionários encaminhados.

Os pontos elencados na consulta foram os seguintes: a concepção dos professores em relação à avaliação; as práticas avaliativas desenvolvidas na licenciatura em matemática; Os instrumentos de avaliação mais utilizados, dentre outros aspectos.

[2] Dados fornecidos pelo setor de Controle Acadêmico do IFPB – Cajazeiras/Coordenação do curso de Licenciatura em Matemática.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Resultados e discussões

Buscamos, através dos questionamentos feitos aos professores, evidenciar aspectos relacionados à avaliação educacional no contexto da licenciatura em Matemática.[3]

Quanto ao aspecto voltado para a concepção de avaliação dos professores consultados, percebemos que, de acordo com os relatos, é uma concepção voltada para a avaliação na perspectiva mediadora, processual e contínua. "A avaliação deve ser contínua e formativa com o intuito de fortalecer o desenvolvimento integral do aluno" (PROFESSOR 01).

Tal afirmação pode ser ilustrada através de outras falas, tais como: "No meu ponto de vista a avaliação deve orientar a aprendizagem e não classificar os alunos em níveis de excelentes, bons ou ruins"(PROFESSOR 01); "No processo de avaliação busco de maneira continuada o resgate pela construção permanente da investigação, da busca e interesse de se refletir sobre o conteúdo abordado, além de um foco importante na resolução de problemas"(PROFESSOR 05) e ainda: "A avaliação é o momento de avaliar não somente o aluno, mas todo o processo de ensino -aprendizagem"(PROFESSOR 08). Nesse sentido, percebemos a preocupação desses professores com o processo de aprendizagem do aluno, deixando de lado o aspecto meramente classificatório.

Um fator primordial e que deve ter espaço privilegiado no âmbito da formação é a reflexão sobre a prática docente e a compreensão da figura do professor como modelo que os alunos adotarão em práticas futuras. Na maioria das situações o aluno utiliza um posicionamento crítico em relação à postura que

[3] Com o intuito de preservar a identidade dos professores consultados, utilizamos os pseudônimos, fazendo uso de numeração aleatória. Ex. professor 01, professor 02 e assim por diante.

cada professor assume em sala de aula, perante o conhecimento trabalhado, as situações de aprendizagem, as intervenções pedagógicas, a forma de avaliar, dentre outros aspectos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Para nós, foi relevante perceber a preocupação com a repercussão da ação docente em práticas futuras, ao analisarmos a fala de um dos professores, quando afirma que: "ao desenvolver uma prática de avaliação, eu levo em consideração que, futuramente estes alunos estarão nas salas de aula e devem atender com excelência ao público que ele estará responsável" (PROFESSOR 04). Assim, reconhecer a complexidade e o elevado nível de alcance das práticas docentes se constitui fator de excelência na busca por melhores abordagens, além de se estabelecer melhores conexões entre o que se ensina e o que se aprende no espaço de sala de aula.

Ao serem questionados sobre os instrumentos de avaliação que utilizam, os professores entrevistados afirmaram usar a "prova" com frequência, apesar de alguns deles, enfatizarem que já não a veem como única possibilidade, destacando outros meios que costumam utilizar como subsídio para avaliar os seus alunos. "[...] avaliação não é um instrumento materializado mais como uma prova, porque antes a minha visão quanto a esse quesito era bem restrita a um papel contendo instruções a serem seguidas pelo aluno, em um intervalo de tempo pré-fixado" (PROFESSOR 02). "Para avaliar o aluno, penso que tem que se levar em consideração o conjunto da obra, não apenas uma prova escrita como ferramenta única, o que é o mais comum" (PROFESSOR 07). Ou ainda: "(...) o professor deverá levar sempre em consideração, como aporte ao processo avaliativo, os aspectos qualitativos (participação, interação e o relacionamento em trabalhos em equipe)" (PROFESSOR 03).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Interessante percebermos os diversos instrumentos utilizados com o propósito de avaliar os alunos, a partir de pontos de vista bem diferenciados, desde a forma como se pensa a "prova" até o relato de instrumentos diversos, como exemplificamos no trecho a seguir:

> Mesmo tendo consciência de que o instrumento prova é bastante arcaico, ainda utilizo, mas dando menor ênfase a este instrumento. Para avaliar, sempre procuro métodos que favoreçam e oportunizem o aluno nos seus diversos conhecimentos. Exemplos desses são: seminários, pesquisas, provas, questionários, interações com tecnologias entres outros. (PROFESSOR 01)

Assim, a avaliação "pode acontecer ao longo de todo o processo e ser realizada através de diversos instrumentos, e o momento em que a aprendizagem pode acontecer ou ser verificada, é aquele que também pode ser aproveitado, não para dar notas, mas para se ensinar" (PROFESSOR 06).

5 Considerações finais

A avaliação pensada num contexto mais amplo nos possibilitou a retomada de alguns aspectos relacionados também às políticas públicas empreendidas/desenvolvidas no contexto da licenciatura, na formação de professores.

Percebermos, a partir da pesquisa de campo, num contexto mais real, como as práticas avaliativas são pensadas e desenvolvidas. Através dos relatos dos professores envolvidos no curso de licenciatura em Matemática do IFPB, é perceptível o direcionamento para práticas mais voltadas para uma avaliação contínua, tendo em vista o aspecto da mediação.

Observamos, ainda, uma visão mais ampliada sobre o que venha a ser o ato de avaliar, através da abordagem, principalmen-

te dos meios/instrumentos utilizados com esse propósito. Há um olhar diferenciado sobre as práticas de avaliação, onde os professores afirmam a busca por instrumentos diferenciados, com concepções de avaliação, por sua vez, também diferenciadas. Fica clara a intencionalidade em se superar o método "tradicional" de avaliar, com a adoção, não só de instrumentos, mas também de práticas nas quais se valorizam mais os aspectos voltados para a formação humana, aspectos mais globais.

Referências

BRASIL, LDB. 4.024/1961 – *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Disponível em <wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 13 jul 2015.

BRASIL, LDB. Lei 9.394/1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 jul 2015.

BRASIL. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática* – IFPB Campus Cajazeiras. Cajazeiras, PB, 2011.

ESCUDERO ESCORZA, T. (2003). *Desde los tests hata La investigación evaluativa actual*. Um siglo, El XX, de intenso desarollo de La evaluación em educación. RELIEVE: v.9, n.1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/ RELIEVEv9n1_1.htm.

FIRME. Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *In*: *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.5-12, jan/mar. 1994.

GATTI, Bernadete A. A avaliação em sala de aula. *In Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo*. ISSN 1984-5952 – Vol.1, n. 1, p. 61-77, maio/2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 14.

ISBN: 978-85-8126-090-7

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

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência:* diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica* [para alunos dos cursos de graduação e pós- -graduação]. 4. Ed. – São Paulo: Loyola, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional.* Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO DA GEOMETRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MARANHÃO

GAMA, Ana Lúcia Maia
Bacharel e Licenciada em Matemática – UFMA; doutoranda em Humanidades e Artes com Ênfase em Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosario/AR. Professora de Matemática e Estatística na Universidade Vale do Acaraú e na Faculdade do Maranhão. E-mail: anamaiagama@hotmail.com

ROMERO, Liliam Doussou
Doutora em Ciências Filológicas pela Universidade Estadual de Moscou. Assessora pedagógica e professora da Especialização na Faculdade Santa Fé.
E-mail: liliamromero1995@hotmail.com

SOUSA, Lucimá Goes de
Bacharel e Licenciada em Matemática – UFCE, doutoranda em Humanidades e Artes com Ênfase em Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosario/AR. Professora de Matemática na Universidade Federal do Maranhão.
E-mail: lucimagoes@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo objetivou identificar a construção do conhecimento didático do conteúdo da Geometria na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se, ainda, verificar os conhecimentos do conteúdo da Geometria adquiridos pelos estudantes de Pedagogia, bem como identificar as estratégias metodológicas utilizadas e orientadas para o ensino da Geometria durante a graduação. Para tanto, utilizou-se como referência os estudos de Shulman (1986), Chevallard (1991), Ball, Lubienski e Mewborn (2001), Hill, Ball e Schilling (2008), entre outros, pois discutem o conhecimento do conteúdo a ensinar e o modo de ensinar de forma que essa transposição didática produza instrução e crescimento no aluno. Os sujeitos da pesquisa foram vinte graduandos de Pedagogia de três instituições particulares de ensino superior no Maranhão. Utilizou-se a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coletas de dados. Os resultados dessa investigação possibilitaram traçar um quadro dos reais conhecimentos, dos vinte licenciandos, sobre conteúdos e didáticos do conteúdo da Geometria. Enfim, dessa investigação resulta que: a pesquisa documental mostra que as normativas para a formação de professores

ISBN: 978-85-8126-090-7

não são consideradas; a entrevista semiestruturada evidenciou que o desconhecimento dos conteúdos impossibilita a construção dos conhecimentos didáticos dos conteúdos da Geometria. Esse estudo representou a possibilidade de reflexões sobre a fragilidade na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino-aprendizagem da Geometria.
Palavras-chave: Conhecimento Didático do Conteúdo. Geometria. Formação de Professor.

RESUMEN

El presente estúdio tuvo como objetivo identificar la construcción del conocimiento didáctico del contenido de la Geometría en la formación del profesor de los años iniciales de la escuela primaria. Se buscó además verificar los conocimientos del contenido de la Geometría adquiridos por los estudiantes de Pedagogía, así como identificar las estrategias metodológicas utilizadas y orientadas para la enseñanza de la Geometría, durante la graduación. Para ello, se utilizó como referencia los estudios de Shulman (1986), Chevallard (1991), Ball, Lubienski y Mewborn (2001), Hill, Ball y Schilling (2008), entre otros, porque discuten el conocimiento del contenido a enseñar y el modo de enseñar de forma que esta transposición didáctica produz construcción y crecimiento en el estudiante. Los sujetos de la investigación fueron veinte pregrados de Pedagogía de tres instituciones privadas de educación superior en Maranhao. Se utilizo la investigación documental y entrevistas médio estructuradas como instrumentos de recolección de datos. Los resultados de esta investigación permitieron dibujar una imagen del conocimiento real de los veinte estudiantes universitarios sobre el contenido y la enseñanza de los contenidos de Geometría. Por último, esta investigación muestra que: la pesquisa documental indica que las normas para la formación de profesores no son consideradas; la entrevista médio estructurada demostró que el desconocimiento de los contenidos hace imposible la construcción del conocimiento didáctico de los contenidos de la Geometría. Este estúdio representa la posibilidad de reflexiones sobre la fragilidad en la formación del profesor de los primeros años de la educación primaria en relación con la enseñanza y ela prendizaje de la Geometría.
Palabras clave: Conocimiento Didáctico del contenido. Geometría. La formación del profesor.

1 Introdução

As seguintes normativas oficiais regem a formação inicial do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 que, com sua flexibilidade, induz à autonomia curricular das Instituições de Ensino – Básico e Superior; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1/2002, Art. 3º, assegura que a formação de professores observará princípios norteadores que considerem a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura – Resolução CNE/CP nº 1/2006, Art. 5º, afirma que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Matemática e todas as demais disciplinas de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

As normativas supracitadas, mesmo imprescindíveis, porém, ainda não se percebe efetivo cumprimento no que se refere ao ensino-aprendizagem na formação do professor, para atuar com eficácia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Tal fato é comprovado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referentes à avaliação diagnóstica em grande escala do ensino em toda a rede pública brasileira, realizada com a Prova Brasil.

Para essa avaliação, em relação aos conhecimentos matemáticos dos alunos do 5º ano, o Ministério da Educação – MEC – utiliza uma Escala de Desempenho com 10 níveis de habilidades e máximo de 375 pontos. Em 2011, os conhecimentos matemáticos

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos alunos brasileiros somaram 209,63 enquadrando-os no Nível 4 (200 – 225), ou seja, 55,89% das habilidades desejadas. Na avaliação de 2013, o alunado continua no Nível 4, porém com pontuação reduzida para 205,10 ou 54,69% do estipulado pelo MEC.

Quanto aos conhecimentos matemáticos do alunado maranhense, os resultados da Prova Brasil de 2011, 5º ano, mostram o fraco desempenho nessa disciplina, somente 47,25% possuem habilidades desejadas para o ano escolar ao qual pertencem. Ainda segundo o INEP, nos resultados da Prova Brasil de 2013, em relação à resolução de problemas matemáticos 9% tem aprendizado adequado, 29% pouco aprendizado e 62% quase nenhum aprendizado.

O resultado de um conhecimento matemático deficiente por parte do aluno é também refletido na média de acertos em Geometria na Prova Brasil, 5º ano. De acordo com o INEP, é de apenas 44% do esperado, o que reafirma os estudos de Alarcón (*apud* PANIZZA, 2006, p.176) "[...] o ensino da Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se pela memorização dos alunos quanto aos nomes das figuras e dos mapas geométricos".

De acordo com os estudos realizados por Pavanello (2001) acrescenta-se que os conceitos geométricos não puderam ser devidamente formados, pelo fato de o trabalho pedagógico realizado com o professor, nas diferentes instâncias de sua formação, não ter sido muito abrangente.

Assim, faz-se necessário investigar a relação entre as orientações das normativas oficiais de formação de professores e a construção dos conhecimentos matemáticos adquiridos pelos estudantes do Curso de Pedagogia.

Para tanto, pesquisamos três IES privadas situadas em São Luis/MA, por acreditar-se que a forma de ensinar dos professores

nos AIEF é o resultado da construção dos saberes desenvolvido, reformulado e transformado no decorrer do curso de Pedagogia.

Gatti e Barreto (2009) revelam em seus estudos das respostas do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos – ENADE/2005, que 65,11% dos alunos de Pedagogia, atribuem a escolha do curso ao fato de querer ser professor. No entanto, percebe- -se, com os resultados acima, que não possuem os conhecimentos necessários para o desempenho dessa função.

Mesmo com a flexibilidade permitida pelas legislações educacionais quanto à estrutura curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES), os cursos de Pedagogia no País oferecem poucas disciplinas referentes ao ensino da Matemática (CAZORLA E SANTANA, 2005), e quando comparadas com a carga horária total do curso, é ineficaz para a compreensão dos conceitos que irão ensinar ao assumir a autonomia de uma sala de aula.

Diante de tal visão, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar a construção do conhecimento didático do conteúdo da Geometria na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como objetivos específicos, verificar os conhecimentos do conteúdo da Geometria adquiridos pelos estudantes de Pedagogia, bem como identificar as estratégias metodológicas utilizadas e orientadas para o ensino da Geometria, durante o curso de graduação.

2 Referencial teórico

Nesse estudo tomam-se como referencial teórico principalmente as reflexões de Shulman (1986) sobre a formação inicial dos professores para atuar na Educação Básica e os conhecimentos profissionais, dentre eles o conhecimento didático do conteúdo (CDC) da Geometria que fundamentam a prática pedagógica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nas três últimas décadas, os estudos de Shulman (1986) trouxeram importantes aportes sobre os conhecimentos profissionais que os professores devem possuir e que fundamentam sua prática. Este autor considera que, além do conhecimento da disciplina e do conhecimento psicopedagógico geral, os professores desenvolvem um conhecimento específico sobre a forma de ensinar sua disciplina, o que denomina "conhecimento didático do conteúdo – CDC" ou "conhecimento de conteúdo pedagógico", onde os professores são os mediadores que transformam a disciplina em representações compreensíveis para os alunos e que compreende "[...] as formas mais úteis de representação de ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível [...]" (Schulman, 1986, p.9).

A proposta de Schulman continua ainda vigente, e tem sido abordada e desenvolvida por vários autores, destacando-se os trabalhos de Ball, Lubienski e Mewborn (2001), Hill, Ball e Schilling (2008) os quais introduzem a noção de "*Mathematicalknowledge for Teaching*", que se define como "o conhecimento matemático que utiliza o professor em sala de aula para produzir instrução e crescimento no aluno" (HILL, BALL E SCHILLING, 2008, p. 374). Estes autores, baseando-se nas ideias de Schulman, propõem um modelo de conhecimento matemático para o ensino no qual se caracteriza o conhecimento matemático necessário para o ensino da matemática escolar, estabelecendo, também, a existência de uma correlação positiva entre o conhecimento matemático para o ensino e o alcance de aprendizagem desse conhecimento, pelos alunos.

Para complementar Schulman sobre os procedimentos didáticos relativos ao ensino da Geometria, busca-se Yves Chevallard por evidenciar a transposição didática como instrumento

através do qual o saber matemático científico transforma-se em saber a ensinar dos livros didáticos e, por estes, em saber ensinado que realmente acontece na sala de aula.

Para Chevallard (1991) a transposição didática é o processo de transformação de um objeto de conhecimento em objeto de ensino-aprendizagem, de modo que se associa, neste estudo, o conhecimento de conteúdo de Schulman ao objeto de conhecimento de Chevallard e o conhecimento didático do conteúdo (CDC) ao objeto de ensino e aprendizagem.

3 Metodologia

Essa pesquisa é qualitativa, descritiva e não experimental. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e análise dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1/2002, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC), Decretos e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática, Propostas Curriculares dos Cursos de Pedagogia, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ementas das disciplinas que envolvem a formação matemática dos graduados em três Instituições de Ensino Superior – IES maranhenses.

De acordo com Triviños (2007, p. 133), o estudo de caso é uma categoria de investigação, cujo objeto de estudo é uma unidade dentro de um sistema maior. Com base nessa afirmativa, optou-se pelo estudo de caso com estudantes do Curso de Pedagogia de três IES maranhenses.

ISBN: 978-85-8126-090-7

As IES foram selecionadas para a realização da pesquisa porque são instituições particulares, atuarem no Maranhão há mais de dez anos e terem obtido bons resultados nas avaliações externas (ENADE, IGC) realizadas pelo MEC.

Para coletar os dados, utilizou-se a pesquisa documental para buscar os assuntos vinculados com o conteúdo e a didática da Geometria. Tal técnica serviu para complementar a informação dos dados obtidos na pesquisa (LÜDKE, ANDRÈ, 1986, p.38).

Por sua vez, a entrevista semiestruturada pretendeu identificar a relação entre os conhecimentos de conteúdo e de didático do conteúdo da Geometria adquirido no curso de Pedagogia através de cinco questões que abordavam as diferenças entre círculo e esfera, polígonos e poliedros, prismas e corpos que rolam; estratégias utilizadas e orientadas para o ensino da Geometria e a opinião sobre o Curso de Pedagogia preparar o futuro professor dos AIEF para ensinar esse conteúdo matemático.

Para a seleção da amostra se utilizou o tipo de amostragem por conveniência e acessibilidade (GIL, 2007), pois foram selecionados somente os alunos graduandos e disponíveis a participar da pesquisa.

A seleção dos participantes levou em consideração os alunos graduandos por já terem cursado a disciplina Matemática, bem como realizado o Estágio Curricular Supervisionado nos AIEF e disposição em participar na pesquisa.

Para sistematização e análise das respostas obtidas nas entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo (AC) proposta por Moraes (1999): unitarização dos conteúdos, categorização das unidades, definição das categorias a partir do problema e dos objetivos do estudo e interpretação das categorias considerando o referencial teórico da pesquisa.

Por fim, a pesquisa foi realizada na cidade de São Luís, estado do Maranhão, nos meses de outubro e abril, dos anos 2014 e 2015, respectivamente.

4 Análises dos resultados

As IES analisadas, aqui denominadas F1, F2 e F3, atuam a menos de quinze anos no Maranhão. Os três cursos de Pedagogia sofreram reformulações nos seus projetos pedagógicos a partir das novas DCNP (2006). Nas estruturas curriculares dos cursos analisados encontramos disciplinas de Matemática com carga horária de 40 h, 60 h e 90 h nas IES F1, F2 e F3, respectivamente.

As ementas das disciplinas "Matemática-conteúdo e metodologia" (F1), "Matemática para os anos iniciais" (F2) e "Fundamentos da Matemática Elementar" (F3) apresentam um conteúdo superficial da Geometria. Nesse sentido, Cazorla e Santana (2005, p.3) manifestam que essas disciplinas geralmente "não têm condição de serem aplicadas ao campo da Matemática e da Geometria, ficando, assim, sérias lacunas na formação matemática do pedagogo".

A análise documental e as respostas dos estudantes nas entrevistas evidenciaram alguns fatores que interferem na estrutura e funcionamento do Curso de Pedagogia no Brasil e impossibilitam uma formação eficaz para o ensino da Geometria nos AIEF. Entre eles citamos:

a) As divergências existentes entre as normativas educacionais e a sua efetivação nos cursos de formação do professor da Educação Básica;
b) A organização curricular dos cursos de Pedagogia (poucos conteúdos matemáticos nos cursos de Pedagogia; reduzida carga horária de estudos dos conteúdos

ISBN: 978-85-8126-090-7

da Matemática; ausência da historização dos conteúdos matemáticos; dicotomia teoria-prática distanciada na formação matemática do pedagogo);

c) Pouco conhecimento e domínio dos conteúdos curriculares da Geometria dos AIEF;
d) As aulas são mais de reprodução de conhecimentos que produção de conhecimentos.

Os resultados dessa pesquisa documental convergem com a pesquisa realizada por Curi (2006) que analisou dois cursos de Pedagogia de cada estado ou território brasileiro que participaram do Exame Nacional de Cursos e concluiu que nos últimos anos poucas mudanças foram introduzidas nestes cursos, o que reflete nas dificuldades que ainda apresentam na sua prática pedagógica, os professores dos AIEF para ensinar Matemática.

Os alunos da graduação (AG) que foram selecionados para tal estudo, possuem idades compreendidas entre vinte e trinta e cinco anos, 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Foram entrevistados vinte alunos distribuídos em 07 (sete) da F1 (AG1 a AG7), 07 (sete) da F2 (AG8 a AG14) e 06 (seis) da F3 (AG15 a AG20). Neste estudo apresentam-se resultados parciais obtidos nas entrevistas.

As questões das entrevistas abordaram aspectos dos conhecimentos do conteúdo e do didático do conteúdo (CDC) da Geometria.

As categorias identificadas das respostas do questionário de pesquisa foram agrupadas em duas temáticas: "Conhecimentos do Conteúdo da Geometria dos AIEF" e "Conhecimentos Didáticos do Conteúdo da Geometria dos AIEF".

A categoria "Conhecimentos do Conteúdo da Geometria dos AIEF" está composta de três subcategorias que esclarecem quanto a: 1. Identificar figuras da Geometria Plana; 2. Por que os polígonos são planos; 3. Compreendendo Espaço e Forma.

Na categoria "Conhecimentos Didáticos do Conteúdo da Geometria dos AIEF", agrupa-se as subcategorias: a) Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas de Matemática no Curso de Pedagogia e b) Estratégias metodológicas orientadas para o ensino da Geometria nos AIEF.

No quadro 1 e no quadro 2 apresentam-se as categorias, as subcategorias, os resultados, a identificação dos sujeitos envolvidos e as conclusões referentes.

Tabela 1 – Categoria "Conhecimentos do Conteúdo da Geometria dos AIEF", subcategorias, resultados, sujeitos e conclusões.

SUBCATEGORIAS	RESULTADOS	SUJEITOS	CONCLUSÕES
Identificar figuras da Geometria Plana	Identificaram pentágono, hexágono, retângulo, triângulo, círculo e quadrado como exemplos de Geometria Plana	AG12.	Somente 5% dos entrevistados identificaram os seis polígonos.
	Não consideram pentágono, hexágono e retângulo como exemplos de Geometria Plana	AG1, AG4, AG5, AG8, AG9, AG10, AG11,AG13, AG17, AG18, AG19, AG20.	
Por que os polígonos são planos?	Porque: 1.Não possuem lados; 2.Possuem faces; 3.Figuras planas não rolam; 4.São formados por linhas retas; 5.Não responderam	1.AG1, AG4, AG5. 2.AG7, AG8, AG13. 3.AG9, AG11, AG14, AG15, AG16, AG20. 4.AG2, AG3, AG6. 5.AG10, AG12, AG17, AG18, AG19.	85% não compreendem o que são polígonos.
Compreendendo Espaço e Forma	A bola de futebol é uma esfera porque... 1. Possui massa; 2. É redonda; 3.Possui faces; 4.É circular	1. AG1, AG2, AG4, AG5, AG15 2. AG 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20. 3. AG6, AG13. 4. AG14, AG16.	100% carece de conhecimentos sobre esfera.
	Paralelepípedo é prisma porque... 1.Não gira; 2.Tem três dimensões; 3.Não sabe; 4.Tem faces, arestas, vértices e duas bases.	1. AG1, AG4, AG5, AG8, AG13. 2. AG2,AG6. 3.AG3,AG7,AG9,AG10,AG11,AG12, AG15, AG17, AG18, AG19. 4. AG14, AG16, AG20.	50% não sabe por que paralelepípedo é prisma; apenas 15% deu as características de um prisma.

Fonte: Autor.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 2 – Categoria "Conhecimentos Didáticos do Conteúdo da Geometria dos AIEF", subcategorias, resultados, sujeitos e conclusões.

SUBCATEGORIAS	RESULTADOS	SUJEITOS	CONCLUSÕES
Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas de Matemática no Curso de Pedagogia;	Foram utilizadas embalagens do cotidiano	Todos os entrevistados	Faltaram recursos audiovisuais e dominós com figuras geométricas que esclarecem as diferenças entre lados e faces, lados e arestas, polígonos e poliedros, etc.
Estratégias metodológicas orientadas para o ensino da Geometria nos AIEF.	Produzir materiais com os alunos; Origami	AG14 AG19	IDEM

Fonte: Autor.

A pergunta final do questionário fazia referência quanto ao concludente do Curso de Pedagogia estar apto a ensinar Geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seis dos vinte entrevistados (30%) afirmam que o pedagogo não é apto a ensinar Geometria nos AIEF e como sugestões apontam a necessidade do aumento da carga horária da disciplina Matemática para que os conteúdos de Geometria sejam estudados com mais profundidade. Sugerem, também, que as instituições exijam os conteúdos de Geometria nos Estágios Curriculares Supervisionados.

Os outros 14 (70%) entrevistados que se consideram aptos para o ensino da Geometria nos AIEF, não mostram domínio desses conteúdos haja vista que não houve nenhuma resposta positivamente satisfatória.

Tendo em vista os resultados obtidos neste estudo percebe-se o "porquê" do baixo rendimento escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, confirmando o que assegura Curi (2006) "muitos pedagogos concluem o curso de formação com conhecimentos restritos na área de Matemática".

5 Considerações finais

A análise documental e os resultados das entrevistas evidenciam que com carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, segundo as DCCP/2006, a IES identificada como F1, com 40 h voltadas para a Matemática, representa 1,25% do mínimo de horas dedicadas à formação dos futuros professores dos AIEF.

A IES F2, dedica 1,87% da carga horária mínima exigida pelas diretrizes, enquanto a IES F3, com 90 horas de ensino da Matemática representa 2,81% das mínimas 3.200 horas do Curso de Pedagogia.

Considerando o crescente número de pesquisas em ensino-aprendizagem da Geometria nas últimas décadas, ainda percebe-se pelos dados expostos nesse trabalho, que dessa ampla discussão não tem surgido propostas eficazes para a formação do pedagogo como professor de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro.

É nesse contexto de fragilidade na formação do professor, nos elevados índices do fracasso escolar e no baixo rendimento dos alunos de 5º ano na Prova Brasil que esta pesquisa possibilitará a reflexão e a reformulação do Curso de Pedagogia quanto aos saberes e práticas das atividades matemáticas de modo a propiciar um ensino significativo da Geometria, despertando no aluno de pedagogia o prazer de novas descobertas na construção dos seus conhecimentos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

BALL, D. L., LUBIENSKI, S. T. e MEWBORN, D. S. *Research on teaching mathematics*: The unsolved problem of teachers mathematical knowledge. En V. Richardson (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 433-456).Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN nº 9.394. Brasília: 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: 1997.

_____, Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)*.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura*. Resolução CNE/CP Nº 1/2002.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. CNE/CPNº 1/2006.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

CAZORLA, I. M & SANTANA, E. R. dos S. (2005). *Concepções, atitudes e crenças em relação à Matemática na formação do professor da Educação Básica*. Publicação da 28ª Reunião Anual da Anped.

CHEVALLARD, Y., (1991). *La transposición didáctica*: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

CURI, Edda. *Formação de professores polivalentes*: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) PUC-SP, São Paulo.

_____. *A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras*. Revista Iberoamericana de Educação. Disponível em: <http:www.rieoi.org/deloslectores/1117Curi.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2015.

FIORENTINI, Dario. *et al*. *Formação de Professores que Ensinam Matemática*: um balanço de 25 anos da Pesquisa Brasileira. Educação em Revista, Belo Horizonte, n 36, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n36/n36a09.pdf>.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores no Brasil*: características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v.31, p.1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2007.

HILL, H. C., BALL, D.L. e SCHILLING, S.G. *Unpacking pedagogical content knowledge*: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. Journal for Research in Mathematics Education, 39, 2008, p. 372-400.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NACARATO, A. M. A geometria no ensino fundamental: fundamentos e perspectivas de incorporação no currículo das séries iniciais. *In*: SISTO, F. F. et al. *Cotidiano escolar*: questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

PANIZZA, Mabel e colaboradores. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais*. São Paulo: Artmed, 2006.

PAVANELLO, R. M. *O abandono do ensino da geometria no Brasil*: causas e consequências. Zetetiké, Campinas, Ano 1, n.1, p. 7-17, março. 1993.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PAVANELLO, Regina Maria. Geometria: Atuação de professores e aprendizagem nas séries iniciais. *In*: *Anais do I Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática*. Curitiba: 2001, p. 172-183.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs for the study of teaching. *In* M.C. Wiittrock (Ed.), *Handbook oj research on teaching (3rd ed.)*. New York: Odyssey.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO

MENDONÇA, Regina Edla de Souza
Licenciada em Geografia UEMA, doutoranda em Humanidades e Artes com Ênfase em Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosário/AR. Professora de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA , São Luís MA.
E-mail: reesm01@gmail.com

GAMA, Ana Lucia Maia
Bacharel e Licenciada em Matemática – UFMA, doutoranda em Humanidades e Artes com Ênfase em Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosário/AR. Professora de Matemática e Estatística na Universidade Vale do Acaraú e na Faculdade do Maranhão. E-mail: anamaiagama@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a formação do pedagogo para a docência nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Maranhão, considerando a complexa identidade do curso de formação inicial desses docentes. Para tanto, se apoia nas concepções de Paulo Freire (2003), Gadotti (2003), Barreto e Barreto (2000). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e compreende dois momentos básicos, articulados e complementados entre si, entrelaçando o campo empírico com a realidade. Foram entrevistados um professor, um coordenador e três alunos. Os resultados evidenciaram a fragilidade do curso no atendimento às exigências e necessidades na formação do professor da EJA.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

El objetivo de ese trabajo es analizar la formación de los profesores para la enseñanza en los años iniciales de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, en Maranhão, mientras la identidad compleja del curso de formación inicial de eses maestros. Para eso se basa en las concepciones de Paulo Freire (2003), Gadotti (2003), Barreto y Barreto (2000). Se trata de una investigación cualitativa y comprende dos momentos básicos articulados y complementados entre sí, entrelazando el campo empírico com la realidad. Fueran entrevistados un profesor, un coordinador y tres alumnos. Los resultados evidenciaron la fragilidad del curso en atención a las exigencias y las necessidades em la formación del maestro de la EJA.

Palabras Clave: Formación del docente. Enseñanza Superior. Educación de Jóvenes y Adultos.

1 Introdução

O presente estudo, um tema atual e relevante sobre a formação do pedagogo para a docência nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considera a complexa identidade do curso de formação inicial dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro.

No Brasil, por muito tempo, essa temática não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda de escolaridade na idade adequada.

A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), interessada nessa problemática educacional, vem desde 1949 convocando países para conferências sobre essa temática: as CONFINTEAS, que já está na sua sexta edição.

Cada Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) clama por soluções efetivas sobre esse problema social e mundial. A primeira, 1949, aconteceu na Dinamarca; onze anos depois (1960) em Montreal; no Japão, Tóquio em 1972; em Paris treze anos depois (1985); no final do século XX (1997) com o tema "Aprendizagem de Adultos, uma chave para o século XXI", a V CONFITEA ocorre em Hamburgo. Enfim, o Brasil sedia a VI CONFINTEA na cidade de Belém, estado do Pará, em dezembro de 2009, com objetivo de analisar os avanços alcançados na aprendizagem dos adultos.

Dessa conferência resulta o documento "Marco de Ação de Belém" com o desafio de passar da retórica à ação, em que os participantes assumiram compromissos de melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos; de revisar e atualizar até 2012, a Re-

ISBN: 978-85-8126-090-7

comendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi no ano de 1976 (Marco de Ação de Belém, 2009).

Tomando como parâmetro as colocações acima, depreende-se que até pouco tempo a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, foi praticamente inexistente, pois sempre ocupou um lugar secundário no conjunto das políticas educacionais e por ter se constituída, ao longo dos anos, com práticas educativas fragmentadas.

Entretanto, destaca-se que a partir dos anos de 1990, a formação do educador da EJA tem se constituído como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e desigualdade social baseadas em normativas oficiais.

Dentre as normativas educacionais voltadas para a formação de professores destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96. No art. 61, afirma-se que a formação dos profissionais da educação para atender às diferentes etapas e modalidades da educação básica será fundamentada na associação entre teoria e prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 refere-se no art. 17 que a formação inicial e continuada dos profissionais para a EJA terá como referências as diretrizes curriculares nacionais para os ensinos fundamental, médio e para a formação de professores, desenvolvendo práticas educativas que correlacionem teoria e prática.

Quanto à formação do professor que atuará na EJA alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CP Nº 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e assegura em seu art. 5º que o pedagogo deverá estar apto a fortalecer o desenvolvimento e as apren-

dizagens dos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Entende-se que a EJA necessita de docentes comprometidos politicamente com as camadas populares, preparados para compartilhar e interagir saberes com pessoas de distorção idade/ano escolar e, assim, ter a capacidade de tomar decisões no processo ensino- -aprendizagem que contribuam na construção de uma sociedade sem exclusão.

O Poder Público e os Institutos de Ensino Superior (IES) nas últimas décadas têm discutido e se preocupado com a formação profissional do docente, compreendendo que a qualidade do ensino depende, praticamente, da relação entre professor-aluno, das competências e habilidades adquiridas durante sua formação inicial.

Na proporção em que a escola foi se tornando necessária na sociedade capitalista, adentrando o século XX, o cenário político, econômico e social proporcionou uma busca por mais escolarização devido à necessidade de qualificação de mão de obra.

Nesse contexto, a formação de professores torna-se necessária na busca de novos saberes e novas metodologias para proporcionarem um pensamento autônomo e reflexivo sobre a prática e a própria construção de conhecimento e não apenas, a transferência de um saber produzido na universidade. (JARDILINO, 2014, p.152).

Porém, na formação do professor para ensinar na EJA, essa busca de conhecimentos e práticas pedagógicas é traumática em razão da indefinição de conteúdos e da precariedade dos currículos que não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Para Paulo Freire (2003), o educador precisa estar qualificado para atuar na EJA, sabendo valorizar e respeitar as pecu-

ISBN: 978-85-8126-090-7

liaridades de cada educando da sua sala de aula, tendo uma reflexão teórico-prática sobre seu fazer pedagógico, ou seja, sobre sua própria concepção metodológica de como trabalhar de forma diferenciada com a EJA.

Acrescenta-se que a EJA é um campo fértil para desenvolver práticas pedagógicas e reflexões que transbordam os limites de uma sala de aula, é um redirecionamento de práticas pedagógicas cujo desafio é estabelecer conexões entre os universos culturais dos educandos e da cultura letrada.

No entanto, de acordo com Gadotti (2001), os professores que trabalham na EJA, em quase sua totalidade, não estão preparados para atuarem no campo específico dessa modalidade de ensino. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular.

Tem-se observado que o professor desenvolve sua prática pedagógica baseada na educação bancária que transforma o educando em um "fundo bancário", onde o educador deposita, de forma mecânica, as informações e o aluno apenas memoriza-as. Mediante essa postura, Paulo Freire descarta o método tradicional de ensino, que tem a cartilha como única fonte e base de aquisição de conhecimentos, principalmente, para a EJA.

A prática supracitada, recorrente nas salas de aula da EJA, contradiz a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, art. 5º, que orienta quanto à identidade própria da EJA com as peculiaridades dos educandos e na proposição de um modelo pedagógico próprio que assegure o processo formativo do aluno e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Espera-se que, com a implantação da meta 10 do Plano Decenal de Educação (2014-2024), de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, o entendimento da EJA

torna-se prioridade e sua posição atual em atender menos do que deveria, seja considerada parte integrante da educação brasileira.

Assim, a teoria de Paulo Freire (2003) de que a alfabetização de jovens e adultos não é simplesmente um ato de ler e escrever, por exemplo, um simples bilhete, mas o de construir a leitura e a escrita crítica e participativa de forma que venham a ter uma efetiva participação social e que possam transformar a realidade em que vivem, torne-se uma verdade nacional.

Para isso, os educadores devem, constantemente, avaliar suas práticas pedagógicas e aprofundar seus conhecimentos investigativos sobre seus alunos em relação ao que pensam, quem são, o que fazem, do que necessitam, como constroem o conhecimento e como o associam ao seu dia a dia.

Pois, de acordo com Brandão (1996), o educador da EJA deve conscientizar os seus educandos dos problemas que os cercam, conduzindo-os à compreensão de mundo e ao conhecimento da realidade social, proporcionando-lhes qualidade de vida mediante a aquisição do saber.

Para tanto, os educadores da EJA precisam munir-se de bases teóricas e referenciais que fundamentem e alicercem seus conhecimentos e práticas para auxiliá-los no preparo de atividades e aprimoramento da ação docente voltada para uma realidade diferente da encontrada no ensino regular.

Autores como Barreto e Barreto (2000), Ribeiro (2001), Machado (2002), Soares (2002) e Paiva (2009) apontam que as instituições formadoras de professores, juntamente com as escolas, precisam assumir o compromisso pela formação e atualização do profissional da EJA, por esse necessitar de uma formação peculiar.

A formação do docente é constituída de distintos saberes, oriundos de diferentes fontes como a formação profissional, os sa-

ISBN: 978-85-8126-090-7

beres de conteúdos, os saberes didáticos do conteúdo, os saberes curriculares e experienciais, os saberes que compõem o docente como ser integral numa dimensão temporal de sua construção.

Para tal, faz-se necessário maior investimento na formação dos educadores de jovens e adultos, que terão à sua frente alunos em situação de alfabetização e aprendizagem. No mundo, de acordo com o relatório da Unesco, *Education For All: Global Monitoring Report* (Unesco, 2014 a), "um quarto dos jovens entre 15 e 24 anos em países pobres não consegue ler uma frase se quer". Jardilino (2014, p. 126).

Essas situações supracitadas apontam para a necessidade dos alunos jovens e adultos, com suas especificidades de distorção idade/ano escolar, de terem uma escola ativa e dialética com o desafio de desvincular suas práticas ultrapassadas e oferecer espaços à construção coletiva de novas experiências, conhecimentos e saberes, de modo que o docente e alunos se vejam como parte integrante desse processo.

De tal forma que os jovens e adultos carreguem as condições de pensar sua educação como diálogo e não um monólogo, quando só os mestres têm o que falar. (Arroyo, 2006, p. 35).

E, assim, nesse compartilhar de dois sujeitos pensantes, em que a educação é a força responsável pelo dinamismo capaz de romper as barreiras das desigualdades em busca de uma sociedade justa e democrática, (FREIRE, *apud* VASCONCELOS, 2006, p. 89) alcançaremos um maior número de jovens e adultos em sala de aula.

2 Metodologia

Por ser qualitativa, a presente pesquisa compreende dois momentos básicos, articulados e complementados entre si, vi-

sando o entrelaçamento do campo empírico com o analítico, na tentativa de uma maior aproximação com a complexa realidade.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, com sede na cidade de Sobral/CE, foi selecionada para a realização da pesquisa por ser uma Instituição de Ensino Superior (IES), que atua no estado do Maranhão através da RESOLUÇÃO N° 383/2003 – CEE, com o apoio técnico e administrativo do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Maranhão – IDEM.

Dentre os vários polos da UVA no estado do Maranhão, o escolhido foi o Orlando Araújo, situado na Rua do Outeiro da Cruz, na capital São Luís, por oferecer o curso de Pedagogia com maior número de alunos.

Para início da pesquisa fez-se a leitura bibliográfica dos teóricos que fundamentaram a pesquisadora para compreender como acontece a formação teórico/prática na disciplina de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, pois "As maiores deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam". (Trivños,1987, p. 99).

O segundo momento do estudo se refere ao levantamento de dados onde priorizou-se a revisão de literatura e o trabalho de campo.

> 1- Revisão de literatura (pesquisa bibliográfica e documental) o ponto de partida foi o resgate da produção teórica e conhecimentos já produzidos sobre a temática.
>
> 1.1 – Bibliografia teórica sobre os conceitos-chave que fundamentaram o trabalho, prioritariamente as temáticas e os respectivos autores: Políticas na área da Educação – CHAVES; CABRAL NETO; NASCIMENTO (2009); GATI; SÁ; ANDRÉ (2011), MANCEBO (2009), FREITAS (2007). Formação Docente – AGUERRON-

ISBN: 978-85-8126-090-7

DO (2003), CAMPOS (2008), DEMO (1996), SACRISTÃ (2005). Formação do professor da EJA – FREIRE (2003), GADOTTI (2003), BARRETO e BARRETO (2000), MACHADO (2002), PAIVA (2009), RIBEIRO (2001).

1.2 – Revisão documental das políticas educacionais do MEC, através dos documentos oficiais: LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia/2006; Resolução para a formação do professor da Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais para EJA;

2 – Trabalho de campo – No que diz respeito à pesquisa empírica, em que o conhecimento implica uma dualidade de realidades e/ou apropriação do real (Lakatos 2000, p.18), deu-se através do levantamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente, discente e pedagógico do Curso de Pedagogia da UVA/Orlando Araújo, em São Luis.

Dessa forma, a coleta dos dados deu-se através da entrevista semiestruturada envolvendo um professor da disciplina EJA, três alunos que já cursaram a disciplina EJA e estagiaram nessa modalidade de ensino e o coordenador pedagógico do curso de Pedagogia.

As opiniões expressadas através dos depoimentos nas entrevistas e nos questionários, complementadas com os elementos captados através da observação assistemática, segundo a visão de Marconi; Lakatos (2007), pela pesquisadora, se constituíram em elementos fundamentais para a sistematização dos conteúdos acerca da problemática investigada.

Destaca-se que outras concepções conceituais, compatíveis com os objetivos estabelecidos, foram incorporadas, pois contribuíram para uma melhor interpretação da realidade estudada.

A entrevista semiestruturada voltada para o coordenador pedagógico e para o professor abordou os seguintes aspectos: 1) Quais disciplinas do curso de Pedagogia são imprescindíveis

para a formação profissional? 2) Sua concepção sobre a EJA reflete em sua prática profissional? 3) São estabelecidas conexões entre os conteúdos ensinados e a realidade dos universitários? 4) Os alunos são orientados sobre as diferentes abordagens entre o ensino fundamental e a EJA?

Para os alunos as perguntas foram: 1) Quais disciplinas do curso de Pedagogia são imprescindíveis para a sua formação profissional? 2) Sua concepção sobre a EJA refletiu em sua prática estagiária? 3) São estabelecidas conexões entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos da EJA? 5) Quais as dificuldades enfrentadas no estágio supervisionado na turma de Jovens e Adultos?

A seleção dos participantes deu-se por aceitação e disponibilidade. Os três alunos, 10% da turma por terem cursado a disciplina EJA e terem estagiado nessa modalidade. A professora por ministrar a disciplina EJA no Polo Orlando Araújo e a coordenadora do referido polo.

3 Análises dos resultados

Dos três alunos selecionados para a pesquisa, dois (66,6%) são do sexo feminino e um (33,4 %) é do sexo masculino. Todos com idade entre 22 e 24 anos. A professora é pedagoga com especialização em Metodologia do Ensino Superior, com 50 anos de idade e 15 anos na docência do ensino superior. A coordenadora é mestre em Matemática com 65 anos e 40 anos na docência do ensino superior.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1/2006, Art.7º § I, II e III a carga horária é de no mínimo 3.200 h de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos em 2.800 h dedicadas às atividades

ISBN: 978-85-8126-090-7

formativas e 300 h para o estágio supervisionado; e 100 h de atividades teórico-prática de aprofundamento nas áreas específicas. Voltadas para a disciplina EJA, a instituição investigada dedica 60 h que representa 2,14% da carga horária das DCNs/2006.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, as categorias identificadas nas respostas às entrevistas, agrupamos em três temáticas: 1. Importância da EJA; 2. Diferença na Abordagem entre Ensino Fundamental e EJA; 3. Prática Profissional.

A categoria 1, "Importância da EJA" é composta de três subcategorias que esclarecem: a) Como disciplina no Curso de Pedagogia; b) Para o profissional; c) Para os alunos.

A categoria 2, "Diferença na Abordagem entre Ensino Fundamental e EJA" é constituída da subcategoria Pedagogia e Andragogia.

Quanto à categoria 3, apresentamos quatro subcategorias: a) concepções; b) conexões entre os conteúdos ensinados e a carga horária da disciplina EJA; c) no momento do estágio na EJA se utiliza os métodos ensinados na Universidade; d) dificuldades enfrentadas no estágio da EJA.

No quadro abaixo está exposto os depoimentos dos participantes na pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DEPOIMENTOS	SUJEITOS
Importância da EJA	Como disciplina no Curso de Pedagogia; Para o profissional; Para os alunos	Nenhuma manifestação; É uma disciplina como as demais; Muito importante	Todos os envolvidos; Professora e coordenadora; alunos
Diferença na abordagem entre o ensino regular e a EJA	Anos iniciais e EJA	Sim, se aborda os conteúdos de maneira diferenciada	Todos os envolvidos

Prática Profissional	Concepções; Conexões entre os conteúdos ensinados e a carga horária da disciplina EJA; No estágio se utiliza os métodos ensinados na Universidade; Dificuldades enfrentadas no estágio na EJA	No início foi difícil aceitar a EJA como disciplina, pois pensava tratar-se de um programa de governo. Hoje vejo como um público que necessita de atenção específica; A carga horária é muito pouca para o volume de conteúdos; Somente o método Paulo Freire; Adequar o que se aprendeu na Universidade à realidade da EJA	Professora; Todos os envolvidos; Todos os envolvidos; alunos

A análise da ementa e da bibliografia da disciplina EJA, evidenciou que esta não contempla os conteúdos em seus aspectos formativos, o que como afirma Freire (2003), "...é necessário construir a leitura e a escrita crítica e participativa, de forma que os alunos EJA tenham uma compreensão de mundo para participação efetiva e possam, assim, transformar a realidade em que vivem".

No que se refere à formação do professor, Freire (2003), critica severamente o professor que desenvolve sua prática baseada na educação bancária que vai transformando o educando num "fundo bancário". No entanto, os entrevistados afirmam utilizar o método Paulo Freire, mas durante as entrevistas não citam como e para que utilizam.

Percebe-se que a carga horária de 2,14% do Curso de Pedagogia, segundo as DCN/CP/ 2006, destinada à disciplina EJA é insuficiente para um efetivo ensino e uma prática eficaz nesta modalidade.

ISBN: 978-85-8126-090-7

De acordo com os dados obtidos na presente pesquisa, a disciplina EJA é indiferente aos envolvidos, já que não foi citada como relevante no Curso de Pedagogia, nem, tão pouco, em sua profissionalização.

4 Considerações finais

O Curso de Pedagogia, na concepção atual, forma um profissional polivalente na execução de tarefas essenciais aos sistemas de educação, o que torna mais complexa e indefinida a profissão do pedagogo.

Os entrevistados demonstraram uma visão crítica sobre a EJA, apontaram pontos positivos e negativos que denotam a fragilidade da disciplina e do segmento, na fala de um entrevistado: "a EJA não é considerada uma modalidade de ensino e sim, um projeto de governo ou programa eleitoreiro".

Os pontos destacados na pesquisa mostram a necessidade de aperfeiçoamentos e de reajustes no processo de formação do professor da Educação de Jovens e Adultos por meio de uma dinâmica curricular que priorize, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, as questões cognitivas e as afetivas, de modo a valorizar esta modalidade e despertar interesse na profissionalização do docente da EJA.

De acordo com o informe estatístico do Maranhão (2013, p. 67) são 4.247 (quatro mil, duzentos e quarenta e sete) professores que atuam nas escolas (estadual e municipal) na modalidade EJA anos iniciais.

Desses, 1.522 (35,8%) possuem ensino superior, 14 (0,3%) com ensino fundamental completo e dentre os 2.282 que possuem ensino médio, 12 cursaram normal/magistério específico.

Enfim, com esse estudo espera-se contribuir para uma reflexão sobre a formação do pedagogo para a docência nos anos

iniciais da EJA no Maranhão, com sua carga horária da disciplina EJA, como também despertar maior interesse na escolha dessa modalidade de ensino ao cursar o estágio supervisionado.

Referências

BARRETO, Carlos e BARRETO, Vera. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In:* GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v. 5)

BOGDAN, Robert; BIKLE, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal, 1994.

BRASIL, MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, MEC. Lei N.° 10.172/01 – *Plano Nacional de Educação*. MEC. Brasília, 2001.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

_____. PARECER CNE/CEB 11/2000-HOMOLOGADO. *Despacho do Ministro em 7/6/2000*, publicado no Diário Oficial da União de 9/62000, Seção 1e, p.15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Capturado em: 10/06/2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Capturado em: 10/06/2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D. O. U. de 23 de dezembro

ISBN: 978-85-8126-090-7

de 1996. BRASIL – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 11/2000. Aprova as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php%3Farquivo%3...> Capturado em: 11/06/13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

CURITIBA. *Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 4, 2006. Disponível em: <www.diaidia.pr.gov.br/ceja/.../DCE.EJA. 2print_finalizado>. Pdf. Capturado em: 13/11/2013.

_____. *Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos* – Portaria nº 17/2007. Publicado no D.O.M. nº 65 de 28 de agosto de 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação de Jovens e Adultos-EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Capturado em: 12/04/ 2013.

Di PIERRO, Maria Clara. *Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil.* Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de jovens e adultos*: teoria, prática e proposta. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GONÇALVES, Becky Henriette. *Contribuições da Teoria Freiriana para a Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos:* uma pesquisa-ação. Tese (Doutorado em Educação). Pontificia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MIRANDA, Joseval dos Reis. *O Currículo da Formação Inicial de Professores que Atuam na Educação de Jovens e Adultos*: do concebido ao vivido. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília-UnB. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação. Brasília/DF, 2008.

MORAES, Roberto. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 07-32, 1999.

PARECER, CNE. Nº 11/2000 – CEB – Aprovado em 10.05.2000. ASSUNTO: Diretrizes... RELATOR: Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. PROCESSO CNE Nº...

PORCARO, Rosa Cristina. *A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Disponível em: <www.alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/porcaro>. Capturado em: 12/2/13.

PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

PUCPR. *História da Formação de Professores no Brasil* – Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>.Capturado em:19/11/2012.

RIBAS, Eneida. *Políticas Educacionais e a Formação da Educação de Jovens e Adultos*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernándes, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lúcio. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SILVA, Saint' Clair Marques da. *Práticas educativas em espaços urbanos*: possibilidades para a formação de professores da EJA. UFMG. Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem. Dos jovens e Adultos. *In*: *Educação de Jovens e Adultos; novas leituras* /Vera Mazagão, Ribeiro(org). Campinas; São Paulo.Ação Educativa; 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação . São Paulo. Atlas, 1987.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de Acción para el Futuro*. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, 1997.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PLANEJAMENTO DIDÁTICO: O QUE REVELAM PEDAGOGOS E PROFESSORES SOBRE AS REFLEXÕES E DISCUSSÕES EM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ZANON, Denise
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA vinculado ao Programa de Pós-graduação da UEPG. E-mail: zanon_pg@ig.com.br; elismarazaias@yahoo.com.br

KAILER, Elismara Zaias
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; doutoranda em Educação pela USP, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA vinculado ao Programa de Pós-graduação da UEPG

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA vinculado ao Programa de Pós-graduação da UEPG. E-mail: professoramaiza@uol.com.br

RESUMO

Atualmente, observa-se uma preocupação acentuada no que respeita a formação de professores atuantes na Educação Básica. Mediante esta consideração, no presente artigo desenvolveu-se um estudo sobre uma proposta de curso organizada para um grupo de pedagogos e professores atuantes na rede pública estadual de ensino do Paraná. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições das discussões sobre planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos participantes do curso para o PDE. Os autores que embasaram a discussão das temáticas foram: Dias Sobrinho (2003), Saviani (2010), Vasconcellos (2006), Veiga (2008), Luckesi (2011), Masetto (1997), Sousa (2007), dentre outros. A metodologia utilizada neste trabalho foi qualitativa, e como procedimento utilizou- -se a aplicação de questionário a pedagogos e professores que participaram do referido curso. Sobre os resultados, identificou-se, nos registros dos interlocutores, o reconhecimento da pertinên-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cia do curso no processo de desenvolvimento profissional, bem como a valorização da proposição e dos encaminhamentos que privilegiam a relação teórico-prática.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Avaliação da aprendizagem. Planejamento didático.

ABSTRACT

Currently there has been a marked concern regarding the formation of the teachers working in basic education. With this consideration, this paper developed a study on a proposed course organized for a group of educators and teachers working in public schools of Paraná teaching. In this perspective, this work aims to analyze the relevance of didactic teaching referrals adopted in training course on educational assessment and educational planning for teaching practice teachers and pedagogues. The authors that supported the discussion of the themes were: Days Nephew (2003), Saviani (2010), Vasconcellos (2006), Veiga (2008), Luckesi (2011), Masetto (1997), Sousa (2007), among others. The methodology used was qualitative, and as a procedure used the questionnaire to teachers and educators who participated in that course. On the results, it was identified in the records of the parties to recognize the relevance of the course in the professional development process as well as the appreciation of the proposition and referrals that favor the theory-practice relationship.

Keywords: Professional development. Evaluation of learning. Educationalplanning.

1 Introdução

Este artigo tem sua origem no planejamento e desenvolvimento de curso em Programa de Formação de Professores da Rede Pública Estadual do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o qual foi regulamentado por meio da Lei Complementar 103/2004, e estabelece, em seu artigo 20, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e consequente melhoria da qualidade do ensino.

A proposição deste estudo articula-se ao trabalho desenvolvido no Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Avaliação Educacional – GEPPEA, coordenado pela professora doutora Mary Angela Brandalise, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, contemplando pesquisas sobre políticas educacionais relativas às seguintes temáticas: avaliação, currículo, bem como as políticas da Educação Básica.

No presente trabalho, traz-se à discussão um recorte da pesquisa, com o intuito de refletir sobre as possíveis contribuições das discussões sobre planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos participantes do curso para o PDE. Em um primeiro momento, contextualiza-se a proposta em tela para, em seguida, abordar o referencial teórico (DIAS SOBRINHO, 2003; SAVIANI, 2010; VASCONCELLOS, 2006; VEIGA, 2008; LUCKESI, 2011; MASETTO, 1997; SOUSA, 2007) que ofereceu suporte ao trabalho desenvolvido.

Adotou-se a metodologia de cunho qualitativo, tendo como referência os apontamentos de Denzin e Lincoln (2006), ao assinalarem que essa forma de pesquisa enfatiza uma relação mais próxima entre o pesquisador e seu objeto de estudo, bem

ISBN: 978-85-8126-090-7

como as limitações que estão relacionadas à investigação. Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, no sentido de que, de acordo com Barros e Lehfeld (2007), permite a participação de várias pessoas e o pesquisado dispõe de espaço de tempo mais amplo para responder às questões.

1.1 A proposta de curso para o PDE – elementos para sua constituição

A proposição do curso para pedagogos e docentes atuantes na rede pública estadual de ensino do Paraná, no segundo semestre do ano letivo de 2014, articula-se à política de formação de professores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, assim definida:

> O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. (PARANÁ, 2105)

O curso privilegiou conteúdos relacionados à ação didático-pedagógica de professores e pedagogos, teve como público-alvo7 professores pedagogos, 1 professor da área de Filosofia e 4 professores de disciplinas de cursos profissionalizantes – nível médio, totalizando12 profissionais da rede pública estadual do Paraná.

Salienta-se que os professores pedagogos e docentes aqui reconhecidos como profissionais do ensino, em seu percurso formativo, participam, envolvem-se em diferentes cursos, atividades que possam contribuir em seu desenvolvimento pessoal e profissional, durante o exercício do magistério. Nesse sentido, compreende-se desenvolvimento profissional a partir de Garcia

(1999), o qual insere uma abordagem na formação de professores que valorize o desenvolvimento do contexto em que este professor está inserido, do caráter organizacional da escola e do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Durante muito tempo, termos como aperfeiçoamento profissional, formação contínua, reciclagem e desenvolvimento profissional foram utilizados como sinônimos. Garcia (1999) explicita que a opção do termo desenvolvimento profissional deve-se ao fato de que o conceito de "desenvolvimento" implica evolução e continuidade, superando a tradicional relação entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

Observando as contribuições do autor, na proposição do curso, privilegiaram-se conteúdos que viessem a contribuir com as atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, o trabalho do pedagogo e dos professores de diferentes disciplinas[1], considerando as atribuições do professor pedagogo[2] na escola pública, as problematizações presentes no trabalho cotidiano, as áreas de atuação dos docentes, bem como as expectativas e os interesses destes profissionais em seu processo de formação, contemplando estudos sobre planejamento didático e avaliação da aprendizagem.

Privilegiou-se, no curso, a concretização dos seguintes objetivos: – reconhecer a relação entre projeto político pedagógico, planejamento, avaliação do processo ensino- -aprendizagem e o papel do pedagogo como articulador destes temas; – compreender a avaliação como uma investigação crítica da realidade passível de transformação.

[1] Sobre as atribuições/deveres dos professores, considere-se o disposto no artigo 82 no Estatuto do Magistério do Paraná, disponível em:http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67757

[2] As atribuições do professor pedagogo estão previstas no Edital 010/2007 – GS/SEED. Fonte: PARANÁ. Edital n. 10/2007 – GS/SEED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital102007gs.pdf. Acesso em: 31. jan. 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Referencial teórico

2.1 O planejamento no âmbito educacional: aspecto legal e conceitual

Os apontamentos, as reflexões e discussões iniciais sobre planejamento têm como balizadores o disposto nas Leis de Diretrizes e Bases do País (LDB) – dentre estas, Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), 5692/71 (BRASIL, 1971) e 9394/96 (BRASIL, 1996). Considera- -se pertinente situar os docentes acerca desta legislação, no sentido de que localizem historicamente o trabalho da docência em relação ao ato de planejar, identificando as diferentes compreensões sobre este aspecto.

No texto da Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), observa-se que nos artigos 38 e 40, no Título VII – Da educação de Grau Médio, capítulos I – Do Ensino Médio e II – Do ensino secundário, são contemplados aspectos relativos à organização do ensino, com ênfase no cumprimento dos preceitos legais, remetendo à ideia da escola como executora do que fora previamente estabelecido por instâncias hierarquicamente superiores.

Ao se analisar o conteúdo dos artigos da Lei, e considerando os escritos de Saviani (2010, p. 313), ao ressaltar que, na década de 50 e 60, irradia-se no país o denominado nacionalismo desenvolvimentista[3], pôde-se observar que, nesse período, o planejamento tinha um caráter centralizador, tecnocrata, pois era definido pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação.

[3] [...] o nacionalismo-desenvolvimentista preconizava o desenvolvimento do País sob a direção da burguesia nacional, encarando as massas como devendo ser guiadas pela inteligência esclarecida. [...] Até o breve governo de Jânio Quadros, portanto até 1961, a visão ideológica caracterizava-se dominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida (SAVIANI, 2010, p. 312-313).

Somente no § 1º do artigo 38 é feita menção ao trabalho do professor sobre a avaliação do aproveitamento do aluno, de modo que caberia a este profissional formular questões nos exames e nas provas, assumindo a responsabilidade para julgar, avaliar os resultados, porém não há indicação sobre demais atribuições dos professores e pedagogos[4] em relação ao ato de planejar.

Com base no planejamento racional-normativo, que privilegia a organização, a ideia presente de seguir regras, encaminhamentos previamente estabelecidos, e com o acontecimento político em 1964, que instituiria o regime militar no país, mudanças expressivas efetivaram-se no cenário educacional. De acordo com Saviani (2003), modifica-se a tendência educacional – o tecnicismo -, que tem como uma de suas características a organização do ensino com ênfase na objetividade e operacionalidade.

Fernandes (2014) assinala que, entre os anos de 1950 e 1960, houve a tentativa de organizar sistemas educacionais na América Latina, privilegiando-se o uso de técnicas de planejamento racional-normativo, com a adequação das propostas educativas ao desenvolvimento econômico e social.

O regime militar determinou, a partir de 1969, uma orientação pedagógica baseada nas ideias de racionalidade, primando pela eficiência e produtividade (SAVIANI, 2003). Nesse contexto, promulga-se a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que menciona o termo planejamento em dois de seus artigos – 38 e 53 –, evidenciando-se uma indicação relativa à formação de professores. Constata-se, ainda, no teor dos artigos, a ênfase no planejamento e na previsão de ações, e percebe-se que o termo planejar passa a compor a legislação de forma pontual, seja no que respeita à formação dos docentes, e também nas propostas do Governo Federal em relação aos planos nacionais de educação.

[4] Constam no Título VIII da Lei determinações sobre o profissional denominado orientador de educação e inspetor de ensino.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Já na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 13, nos incisos I a V, visualiza-se a atividade de planejamento prevista em diversos níveis, dentre os quais o escolar e o didático. Nesta direção, torna-se possível a descentralização do ato de planejar, a necessidade de articulação entre estes níveis, aproximando o trabalho de planejamento à realidade de cada escola e especialmente com o envolvimento de toda a comunidade escolar – entendida como o grupo de professores, pedagogos, gestores, funcionários, pais, estudantes, dentre outros.

Convém sublinhar o avanço significativo expresso nesta legislação sobre o planejamento, tendo em vista que, nos dispositivos legais que antecedem a LDB 9394 – (BRASIL, 1996), este era fortemente associado aos Conselhos Federais e/ou Estaduais, e não organizado no contexto da escola.

Historicamente, a prática do planejamento esteve associada ao mundo da produção, em especial por meio da Revolução Industrial (VASCONCELLOS, 2006). Com fundamentos em Taylor (1856-1915) e Fayol (1841-1925), configurou-se a ideia de dissociar planejamento e execução, a fim de que a missão de planejar ficasse restrita aos técnicos, especialistas, responsáveis por prever ações, para que outros as executassem.

Nos estudos de Vasconcellos (2006), situam-se elementos que podem contribuir para entender o possível desgaste do planejamento no trabalho docente, os quais podem ser assim identificados: idealismo, formalismo e não participação. Além da não participação no processo de planejamento, o idealismo é outro elemento que contribui para compreender o desgaste da compreensão do planejamento na prática docente, pois expressa um descompasso entre o que se imagina e o que resulta na prática (VASCONCELLOS, 2006). Por fim, o formalismo seria o terceiro elemento que favorece o desgaste do planejamento, já que

se associa à ideia mecânica de preenchimento de formulários, numa prática cartorial e burocrática.

No tocante ao conceito de planejamento, Gandin (2005) afirma que planejar envolve o processo de elaboração, tomada de decisão, sendo preciso observar o perfil de sociedade e de homem que se deseja formar. Já para Rays (2000, p.14), "o planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem configuram-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político".

Em Rué (2003), identifica-se que, no planejamento, é necessário considerar quais serão as possíveis repercussões do ensino, as contribuições deste para os estudantes, pois planejar não significa somente prever conteúdos, mas reconhecer que estes não se caracterizam como elemento central para planejar o trabalho pedagógico.

Da dimensão mais ampla do planejamento até o contexto da sala de aula, Veiga (2008, p.60) sinaliza que as aulas revelam a operacionalização de um curso, na medida em que são integrantes de um projeto curricular. Para tanto, o planejamento é inerente ao trabalho pedagógico do professor em diferentes níveis. A própria LDB 9394/96, em seu artigo 13, é clara ao sinalizar como atribuição do professor a sua participação nas ações de planejamento na escola. Deste modo, planejar é envolver-se, é ser partícipe ativo das ações de planejamento na escola.

2.2 Caracterizando a avaliação da aprendizagem

Ao planejar as situações de ensino, os professores organizam propostas que permitam acompanhar os alunos em seus processos de aprendizagem. É por meio de práticas avaliativas contínuas que os professores também avaliam o seu planejamen-

ISBN: 978-85-8126-090-7

to, o que lhes permite promover ajustes no processo de ensino. Essa consideração remete ao conceito de que, para haver uma avaliação verdadeiramente produtiva, há que se enfrentar os inevitáveis erros e obstáculos, tendo em vista uma reorganização significativa da ação na escola.

Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser processual, dinâmica e construtiva, no sentido de subsidiar o professor para que sua ação seja a mais adequada possível, prevalecendo a aprendizagem do aluno. O autor enfatiza que a avaliação da aprendizagem só terá sucesso se houver clareza daquilo que se almeja alcançar (tendo como balizador o projeto político pedagógico – PPP da escola), se tiver comprometimento e investimento daqueles que realizam o ato de avaliar, assim como contribua para investigar e transformar/modificar as práticas pedagógicas[5].

Alves (2004) ressalta que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, compreendida como processual, necessita de condições humanas e materiais que, se não existirem, torna-se difícil a concretização de tal avaliação. Assim, ao discutir sobre a avaliação da aprendizagem, há necessidade de considerar o professor e aluno, bem como todos os elementos que estão relacionados a este processo (as políticas educacionais, os aspectos legais, as propostas do estado, a escola enquanto espaço próprio que possui uma cultura organizacional, as condições de trabalho docente, dentre outros aspectos).

Como defende Esteban (2008, p.22), "a transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao

[5] Entende-se a prática pedagógica a partir de Franco (2012, p. 169), ao indicar que esta se realiza "por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante processo de conscientização de seus participantes , dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas."

movimento global de redefinição das práticas sociais". É nessa mesma direção que Freitas *et al*. (2012) afirma que a avaliação da aprendizagem possui como seu contraponto dialético a avaliação da escola em sua totalidade, a avaliação institucional e a articulação com as avaliações externas.

Como se pode observar, os autores destacam a avaliação da aprendizagem interligada aos outros níveis da avaliação, bem como a um processo que abrange transformações nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, ou seja, na avaliação para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação não se configura apenas como algo que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem, mas como uma prática contínua atrelada ao planejamento das ações relacionadas ao processo pedagógico. Assim, de acordo com Sousa (2014), para enfrentar o desafio de construir novos significados para a avaliação escolar, há a necessidade de compreender e identificar os significados que têm direcionado a organização das práticas pedagógicas nas escolas.

3 Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados, o questionário foi composto por questões fechadas e abertas. Priorizou-se, num primeiro momento, perguntas acerca da formação e perfil dos participantes da pesquisa. Em seguida, o foco foi para as questões abertas quanto aos interesses dos participantes sobre o curso ofertado e a viabilidade, considerando os referenciais teóricos e práticos propostos.

Os participantes foram alertados de que o envolvimento na pesquisa preservaria suas identidades. Dos 12 participantes do curso proposto, 9 responderam ao questionário. Destacam-se alguns dados provenientes do perfil dos respondentes: 9 indi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

caram ter especialização na área de educação; 2 atuam na rede pública de ensino, no período compreendido entre 21 e 25 anos; 1 atua no espaço de tempo correspondente entre 16 e 20 anos; 1 está na rede pública no período de 11 a 15 anos; e 5 respondentes exercem as atividades profissionais num período compreendido entre 6 e 10 anos.

A opção metodológica foi pela análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1979, p.42). A autora conceitua tal proposta como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]".

Por meio das fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, foram realizadas as leituras dos materiais obtidos, buscando classificá-los à luz do referencial teórico. Para tanto, emergiram três categorias: a) expectativas e interesses dos participantes em relação ao curso; b) adequação da proposta do curso aos professores e pedagogos; c) as contribuições das discussões sobre planejamento e avaliação da aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos. Adotaram-se as seguintes siglas para referenciar as respostas: PP1 até PP5 para professor pedagogo, e P1 até P4 para professores.

3.1 Posicionamentos de professores e pedagogos a respeito da proposta de trabalho e reflexões sobre planejamento e avaliação em curso no PDE

3.1.1 Expectativas e interesses de professores e pedagogos em relação ao curso

Sobre as expectativas e os interesses dos pedagogos e professores no que respeita ao curso, cabe apontar que se posicio-

naram revelando aspectos distintos. Identifica-se, nos registros do respondente PP2, que este expressou o desejo de que o curso proporcionasse a condição para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Nota-se, também, dentre os participantes PP5 e P2, respostas pontuais e objetivas, registrando que almejavam que o curso atendesse suas expectativas; PP5 e P3, por sua vez, apontaram a expectativa de que o curso viesse a propiciar a ampliação do conhecimento teórico sobre o trabalho do pedagogo. Já P1 manifestou a expectativa de que, nos momentos de discussões do curso, pudessem conhecer possibilidades diversas sobre formas de trabalho entre pedagogos e professores, favorecendo a relação teórico-prática.

O respondente PP3 registrou a intenção de conhecer, ampliar os saberes sobre as formas de planejar, organizar o trabalho pedagógico, bem como a necessidade de refletir sobre concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva de desenvolver as atividades de cunho pedagógico de forma mais efetiva.

Mediante os posicionamentos dos participantes da pesquisa, observam-se elementos distintos, sendo perceptível a ideia de que o curso proporcione atualização e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na escola, bem como o sentido de discussão, trazendo a ideia de articulação entre o campo teórico e prático presente no trabalho do profissional da escola. Recorrentes são as contribuições de Garcia (1999) sobre desenvolvimento profissional ao indicar que este não se reduz apenas ao aperfeiçoamento pedagógico, mas ao conhecimento de si mesmo, bem como ao desenvolvimento/apropriação de referencial teórico.

Imbernón (2010) corrobora ao asseverar que a formação não pode simplesmente caracterizar-se ou ser compreendida como mero espaço de atualização, mas como uma tríade que en-

ISBN: 978-85-8126-090-7

volve reflexão, inovação e formação, privilegiando a aprendizagem docente. Ainda sobre as contribuições de Garcia (1999) e Imbernón (2010), é perceptível a necessidade de ressignificação nas propostas de formação para os profissionais da escola, contribuindo para que, de fato, supere a visão de aperfeiçoamento, atualização, mas que permita articulações com o trabalho vivenciado na escola, que tenha repercussões nas ações pedagógicas e que não se encerre no momento do curso, mas que se estenda para o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais.

3.1.2 Adequação da proposta do curso aos professores e pedagogos

Sobre a viabilidade da proposta de trabalho referente às temáticas de planejamento e avaliação apresentada aos participantes, os questionários expressam a relevância da proposição para a organização do trabalho pedagógico. O respondente P1 destacou que a abordagem do curso aconteceu de forma dinâmica, o que permitiu inúmeras discussões. Nesta perspectiva, vale ressaltar que a metodologia do curso foi pensada no sentido de propiciar espaços de discussões entre os profissionais, estudos de caso em grupos sobre planejamento e avaliação, bem como articulações constantes com o referencial teórico abordado, adotando-se, também, a exposição oral dialogada.

Na escolha dos encaminhamentos didáticos no curso, consideraram-se os saberes já consolidados pelos profissionais da escola, sua trajetória no âmbito escolar, no sentido de que os momentos de estudo e discussões favorecessem aos professores e pedagogos uma compreensão ampliada sobre os conteúdos propostos.

Significativas são as colocações de Candau (2014), ao discutir, na área de Didática, categorias que podem ser considera-

das na prática pedagógica, dentre as quais a promoção de relações entre sujeitos e grupos, na perspectiva de propiciar o debate a partir de diversos pontos de vista, no sentido de superar ideias padronizadas e uniformes, bem como a proposição de momentos coletivos, participativos, que estimulem o diálogo e a construção de conhecimentos.

3.1.3 As contribuições das discussões sobre planejamento e avaliação da aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos

No que respeita aos estudos e às discussões sobre planejamento e avaliação da aprendizagem, os dados revelaram aspectos significativos, que perpassam a ideia de reflexão sobre os conceitos e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais da escola. Nos registros analisados, o respondente P2 apontou que as discussões contribuíram para a reflexão mais apurada sobre a importância da relação entre planejamento e avaliação. Convergente à afirmação de P2, o participante PP2 assinalou que o curso oportunizou o esclarecimento de muitas dúvidas sobre as orientações aos professores no que respeita o planejamento e a avaliação. De forma mais enfática, estabelecendo a relação com os conhecimentos abordados no curso, o respondente P1 indicou:

> Importância do planejamento porque indica o caminho a ser seguido, e depois a importância de estar sempre avaliando para corrigir falhas ou continuar adotando práticas que deram resultados positivos.

Evidencia-se, nos registros apresentados pelos respondentes, a relevância do planejamento no trabalho do pedagogo e dos professores, no sentido da superação da prevalência do caráter

ISBN: 978-85-8126-090-7

burocrático do ato de planejar, bem como da avaliação como atividade formal que se dá ao final do processo ensino-aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2006; GANDIN, 2005; FREITAS *et al.*, 2012).

Sobre a adequação dos referenciais teóricos recomendados e abordados nos estudos vivenciados, todos os participantes do curso apontaram a adequação dos referenciais para a prática cotidiana na escola, bem como a atualização da bibliografia referente às temáticas de planejamento e avaliação. Os participantes PP3 e P3 indicaram que os referenciais possibilitaram um novo olhar diante dos temas abordados, assim como PP4 ressaltou a qualidade do curso ofertado e a necessidade de ampliar essas discussões aos demais participantes do PDE. Esses outros participantes são professores das diversas licenciaturas e gestores das escolas estaduais, que constituem outras turmas no programa e que não possuem esse curso de planejamento e avaliação.

Ainda sobre os referenciais abordados no curso, observa-se a afirmação do pedagogo:

> Os referenciais trouxeram um novo olhar sobre os temas abordados, levando a uma reflexão sobre o momento em que vivemos em termos educacionais. Estas novas contribuições serão importantes para uma transformação da minha atuação. (PP2)

Conforme os apontamentos dos participantes, importante explicitar um dos objetivos que fora considerado na seleção dos materiais de estudo no curso: propiciar reflexões sobre as práticas desenvolvidas na escola. Como forma de atingir tal objetivo, apresentaram-se referenciais com diferentes abordagens, bem como a proposição de momentos em que os participantes eram mobilizados a pensar sobre as ações pedagógicas realizadas na escola, por meio de aporte teórico que subsidiasse a análise e

discussão entre os professores e pedagogos. Diante destes aspectos, Estrela (2007) destaca que, se existe o intuito de contribuir para mudanças das escolas e dos professores, há a necessidade de partir de suas culturas e valorizar os contextos dos quais os profissionais fazem parte. É desta maneira, segundo a autora, que acontece a compreensão da importância da ação formativa.

No que respeita às discussões e reflexões desencadeadas no curso e suas contribuições para os momentos de organização do trabalho na escola, os participantes apontaram a sua relevância, ao afirmarem:

> Pretendo adotar a prática de reflexão nos momentos de planejamento e organização do meu trabalho. (P1)
>
> Senti necessidade de rever a minha prática, planejando a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, enquanto pedagoga. (PP2)
>
> Em muitos momentos, tivemos que nos deparar com as dificuldades vivenciadas em nossa práxis, e quais seriam as possibilidades de enfrentá-las para redirecionar o trabalho. (PP3)

Romanowski (2010) contribui ao afirmar que os processos reflexivos necessitam de preparo e orientação do professor e/ou pedagogo, uma vez que as análises e reflexões depreendidas possam resultar em mudanças e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica.

4 Considerações finais

Ao findar o trabalho de pesquisa, instalam-se dúvidas, certezas e possibilidades para a continuidade de estudos sobre o objeto em questão. Dentre as dúvidas, é possível mencionar a necessária e constante reflexão e investigação sobre os caminhos e descaminhos que se descortinam no processo de formação/

ISBN: 978-85-8126-090-7

desenvolvimento profissional, na perspectiva de optar por propostas de cursos que efetivamente contribuam e integrem a vida profissional de pedagogos e professores de diferentes áreas, não se constituindo em ações pontuais e isoladas, que podem perder sentido e lugar em outros contextos (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2010).

Já em relação às certezas sobre a adequação da proposta do curso, nos registros dos participantes, pode-se inferir que os profissionais da escola reconheceram que este propiciou espaço de diálogo, aperfeiçoamento e ressignificação de saberes. Indicaram, ainda, que foi possível estabelecer a relação teórico-prática, analisando e articulando o referencial teórico com situações vivenciadas no contexto escolar.

Sobre o trabalho com o planejamento, uma certeza configurou-se na pesquisa quando pedagogos e professores, em seus registros, indicaram a importância do ato de planejar e o significado que este assume em seu trabalho. Os pedagogos e professores revelaram que pretendem repensar e implementar ações que subsidiem o trabalho dos profissionais em diferentes espaços e tempos no ambiente escolar.

Dentre as certezas, também é possível citar o entendimento dos participantes da pesquisa sobre a relação entre planejamento e avaliação, identificando que estão articulados no processo ensino-aprendizagem. Com efeito, interessante ressaltar a superação da ideia presente por longo período no cenário educacional de que planejamento e avaliação são termos dissociados, e que o ato de avaliar configura-se na finalização do processo, ou seja, caracteriza-se como produto (FREITAS *et al*., 2012).

Cabe assinalar a relevância das discussões desenvolvidas no curso para o desenvolvimento profissional de professores e pedagogos, com vistas a reflexões mais apuradas sobre as ações

pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, no que respeita o planejamento e a avaliação. Ressaltam-se, ainda, as possibilidades reveladas no processo de pesquisa, que estão associadas à ideia de que este estudo se configura como mola propulsora na perspectiva de que os participantes do curso trouxeram elementos significativos sobre o desenvolvimento profissional, avaliação e planejamento, e os mesmos não se esgotaram nesta produção. Este fato aponta para novas pesquisas sobre os dados, no sentido de extrair novos sentidos e significados.

Referências

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. 6. ed. Petrópolis: DP ET Alii, 2008. p. 67-80.

_____. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, M. P. C. *Currículo e avaliação*. Portugal: Porto Editora, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, A. J. S; LEHFELD, N.A.S. *Fundamentos de metodologia científica.* 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRANDALISE, M. A. T. *Autoavaliação de escolas*: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20/12/1961.*Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 5692/71 de 11/08/1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Ago. 1971.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CANDAU, V.M. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. *In*: CRUZ, G.B *et al*. *Ensino de Didática*: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2014.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação*: Políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. *In*: _____. (Org.). *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. 6. ed. Petrópolis: DP ET Alii, 2008. p. 7-24.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. *In*: FERREIRA (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 43-64.

FERNANDES, F.S. Abordagens de planejamento educacional em Cadernos de Pesquisa. (1972-1986).*Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p.522-546, jul./set. 2014.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L.C. *et al*. *Avaliação educacional:* caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 2004.

GARCIA, C. M. *Formação de professores:* para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2006.

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

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

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

MASETTO, M. T. *Didática:* a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. PDE – *PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL*. 2015. DISPONÍVEL EM: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20 Acesso em:

RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico:* hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 4. ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

RUÉ, J. *O que ensinar e por quê:* elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUSA, S. Z. As práticas de avaliação de aprendizagem com negação do direito à educação. *In*: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem*: discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2007. p. 75-88.

_____. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. *In*: FERNANDES, C. O. *Avaliação das aprendizagens*: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-111.

ISBN: 978-85-8126-090-7

VASCONCELLOS, C.S. *Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Educação básica*: projeto político pedagógico. Educação superior: projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

_____. (Org.). *Aula:* gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

WACHOWICKZ, L. A. *O método dialético na Didática*. Campinas: Papirus, 1989.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COSTA, Simone Freitas Pereira
Professora. Mestra em Educação. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Agência Financiadora: CNPq. E-mail: simonefpcosta@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo compõe-se de parte de pesquisa de Mestrado que realizei, cuja temática é a avaliação da aprendizagem. Fiz um balanço de produções sobre o tema supracitado, consultando teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos no Brasil, contemplando o período de 1999 a 2008. Dentre as categorias temáticas analisadas, emergiu a que se refere à formação de professores. Para além da análise dos textos, procedo, neste recorte, à consideração de aspectos que dizem respeito às localidades: regiões geográficas e instituições em que os estudos sobre a avaliação da aprendizagem vêm se destacando. Dentre autoras e autores que publicaram estudos acerca da avaliação da aprendizagem, destacam-se: Villas Boas (2001, 2003); André (2005) e Souza (2006). Posso concluir que a região geográfica que mais produziu estudos sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores foi a Região Sudeste. A análise dos artigos explicita ainda que a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem na formação docente necessita ser ampliada. Concluo, também, que para as autoras e os autores mencionados, é crucial que os futuros professores recebam aprofundada formação no que se refere aos atos de avaliar.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de Professores. Avaliação da aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This article consists a part of the Master's research I conducted, whose theme is the evaluation of learning. I have made a balance on the theme above, referring theses, dissertations and articles published in scientific journals in Brazil, covering the period of 1999 to 2008. Amongst themes analyzed, emerged the one that concerns instructors' formation. In sequel to the analysis I proceed, in this cut, to the consideration of aspects related to localities: geographic regions and institutions where the studies about assessment of learning have highlighted. Amongst authors who have published studies on the evaluation of learning are: Villas Boas (2001, 2003); Andre (2005) and Souza (2006). I can conclude that the geographic region that has produced most of the studies on the evaluation of learning in teacher's education was the southeast. Analysis of the articles also explains that research on the assessment of learning in teachers' education needs to expand. In addition, I conclude that for the authors mentioned, it is crucial that future instructors receive in-depth development with regard to acts to assess.

Keywords: Higher Education. Instructors' Formation. Evaluation of learning.

1 Primeiras considerações

Este artigo trata-se de um recorte de resultados da pesquisa que realizei no Mestrado. Procedi a um balanço de produções sobre avaliação da aprendizagem no período que compreende de 1999 a 2008, com o intuito de compreender o movimento do pensamento educacional brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem. Dentre as categorias temáticas analisadas, emergiu a categoria formação de professores, da qual proponho algumas reflexões, objeto desta publicação.

Além das proposições citadas, apresento ainda neste artigo aspectos do minucioso estudo que fiz de artigos selecionados para a pesquisa. Os aspectos em consideração referem- -se às regiões geográficas, instituições e periódicos responsáveis pelas produções referentes à formação de professores, conforme Apêndice – Síntese geral.

Dentre autoras e autores que publicaram estudos acerca da avaliação da aprendizagem, destacam-se: Villas Boas (2001, 2003); André (2005) e Souza (2006). Para chegar aos resultados que serão apresentados ao longo deste texto, inicialmente, entendo ser necessário situar os leitores sobre como tais resultados emergiram em meu estudo.

O balanço de produções referentes à avaliação da aprendizagem que fiz, teve como marco inicial o ano de 1999, por conta da existência de outros balanços publicados até o ano mencionado, e tem como data final o ano de 2008, pois no período do levantamento realizado as produções de 2009 ainda não haviam sido publicadas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Fontes de pesquisa

Nesta seção, apresento elementos constituintes de minha análise, além dos periódicos, que são: níveis de ensino, instituições responsáveis pelas produções, e as produções científicas no período estabelecido para a pesquisa.

Para realizar minha pesquisa, selecionei 50 artigos de três periódicos, dos quais identifiquei 10 artigos que tratam da formação de professores. São eles: Cadernos de Pesquisa – classificação Qualis A1 Internacional, e Estudos em Avaliação Educacional – classificação Qualis B2 Nacional à época da pesquisa.

Conforme quadro a seguir, o periódico Estudos em Avaliação Educacional tem a maioria absoluta de publicações, e sua escolha se deu por se tratar de um periódico especializado em avaliação educacional.

Quadro 1 – Periódicos que tratam da avaliação na formação docente (2001-2008)

Periódico/Ano	Artigos	Classificação
ESTUDOS EM AVALIAÇAO EDUCACIONAL	9	Nacional
CADERNOS DE PESQUISA	1	Internacional
Total	10	

Fonte: Dados coletados a partir do levantamento dos artigos publicados pelos referidos periódicos.

No que se refere aos níveis de ensino, os artigos analisados tratam da avaliação na formação de professores para quase todos os níveis, exceto a Educação Infantil. Conforme constatado, os níveis de ensino: Anos Inicias do Ensino Fundamental, Ensino Superior e Outros – que não apresenta nível de ensino específico e não permite sua definição – cada um tem 3 publicações; já o

nível Educação Básica possui uma única publicação no período analisado.

2.1 Produção científica por instituição e região geográfica

Considerando que artigos com mais de uma autoria podem apresentar vínculo com mais de uma instituição, de acordo com os dados coletados foram identificadas doze instituições responsáveis pelas produções científicas que tratam da categoria temática Formação de Professores, sendo que uma das produções científicas não informou se havia vínculo entre autor e alguma instituição, e desta maneira não foi possível informar sua região geográfica. Ainda em minha análise das produções científicas e suas respectivas regiões geográficas, uma das doze instituições localiza-se em país estrangeiro, a Universidade da Geórgia-EUA. Desta feita, a identificação da região geográfica foi registrada como "Outro país".

Quadro 2 – Produção científica por instituição (2001-2008)

Universidade/Instituição	Região Geográfica	Frequência	%
Não informada	Não informada	1	8,33
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG	Sudeste	1	8,33
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio	Sudeste	1	8,33
PUC – São Paulo	Sudeste	1	8,33
Universidade da Geórgia-EUA	Outro país	1	8,33
Universidade de Brasília – UnB	Centro-Oeste	2	16,66
Universidade Estadual de Londrina	Sul	3	25,00
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Sudeste	1	8,33
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	1	8,33
TOTAL		**12**	100,00

Fonte: Artigos selecionados para a realização deste balanço.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Conforme exposto, a região geográfica brasileira que mais produziu estudos referentes à avaliação da aprendizagem é, sem dúvida alguma, a Região Sudeste. Creio que esta região apresentou maior número de publicações devido ao fato de que há um grande número de Programas de Pós-graduação nesta região. Já a região geográfica brasileira que apresentou o menor número de registro de produção científica referente à temática Formação de Professores foi a Região Centro-Oeste, com dois artigos publicados.

Creio que a Região Sudeste responde pelo maior número de publicações pelo fato que, além de ser a região economicamente mais desenvolvida do Brasil, e por possuir maior quantidade de universidades e de cursos de pós-graduação e, consequentemente, de maior investimento de recursos públicos para os pesquisadores.

Já a Região Centro-Oeste, com dois artigos publicados foi a região que menos contribuiu com estudos sobre a temática em questão. Penso que este fato tenha sido causado pelo pequeno número de instituições de ensino superior – voltada à formação docente – cujo objeto de pesquisa seja a avaliação da aprendizagem.

A partir dos periódicos que analisei em minha pesquisa, as Regiões Norte e Nordeste não publicaram estudos referentes à temática Formação de Professores no âmbito da avaliação.

2.2 Produção científica no período 2001-2008

Neste item, analiso os artigos a partir do ano de publicação, embora não tenha a pretensão de estabelecer uma análise cronológica, acredito que deste modo seja possível compreender como se constituem os estudos em relação à avaliação da aprendizagem na formação de professoras e professores.

Embora o ano de início do balanço tenha sido 2009, somente a partir do ano de 2001 é publicado o primeiro artigo que contempla a categoria temática Formação de Professores. Con-

forme quadro que se segue, podemos observar que nos anos de 2001, 2004, 2006 e 2008 tivemos a publicação de um artigo por ano. Nos anos de 2003, 2005 e 2007, foram publicados dois artigos – lembrando que o periódico Cadernos de Pesquisa contribuiu com uma das dez publicações no período analisado e esta publicação data de 2003.

Quadro 3 – Produções científicas no período de 2001 a 2008

Ano	Periódico	Título	Categoria Temática	Nível de Ensino
2001	EAE	Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico	Formação de professores	Ensino Superior
2003	CP	Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional	Formação de professores	Outros
2003	EAE	Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível	Formação de professores	Ensino Superior
2004	EAE	Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente	Formação de professores	Outros
2005	EAE	Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2005	EAE	Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar	Formação de professores	Outros
2006	EAE	Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2007	EAE	Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar	Formação de professores	Anos Finais do Ensino Fundamental
2007	EAE	Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional	Formação de professores	Educação Básica

ISBN: 978-85-8126-090-7

2008	EAE	Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional	Formação de profes-sores	Ensino Superior

Fonte: Artigos publicados pelos periódicos: Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional.

O artigo que trata da categoria temática Formação de Professores intitulado "Contribuição do Porta-Fólio[1] para a organização do trabalho pedagógico", publicado em 2001, discute a avaliação da aprendizagem na formação do professor a partir da utilização do porta-fólio. De autoria de Villas Boas, trata-se do relato de um trabalho desenvolvido pela autora, em uma instituição de ensino superior, no curso de Pedagogia, na disciplina "Avaliação da aprendizagem". Segundo Villas Boas, ao utilizar o portfólio na formação docente, é possível acompanhar a evolução dos alunos e possibilitar ao professor a reflexão sobre suas práticas avaliativas. Deste modo, um dos objetivos de construir o porta-fólio no curso de Pedagogia, é formar professores de modo que sejam reflexivos e tenham uma prática semelhante com seus alunos. Nas palavras de pesquisadora:

> O compromisso com a formação do aprendiz ativo, isto é, independente, que toma iniciativas, que sabe pesquisar e comunicar-se bem oralmente e por escrito e, portanto, capaz de inserir-se criticamente na sociedade, requer que a avaliação contribua para a organização de trabalho escolar que supere o paradigma tradicional. Rejeita-se a avaliação apenas do aluno e somente pelo professor, com a finalidade de aprovar ou reprovar. Rejeita-se, também, a avaliação feita somente por meio de provas. O foco da avaliação passa a ser o trabalho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento e o produto obtido (VILLAS BOAS, 2001, p. 140).

Neste contexto, a avaliação se torna instrumento de acompanhamento das aprendizagens, e professoras/es e alunas/os tor-

[1] Em outros trabalhos encontramos a nomenclatura portfólio.

nam-se sujeitos ativos e responsáveis pelo ensinar e pelo aprender, deixando de ser então, instrumento de punição e classificação.

Para tanto, cabe às docentes e aos docentes, desenvolver, segundo Villas Boas, atitudes de "[...] observação sistemática e registrada, [...] comentários encorajadores; crença na capacidade do aluno; paciência; valorização das diferentes iniciativas e das diferenças individuais; flexibilidade" (2001, p. 145-146).

Para Villas Boas, muitos foram os desafios e dificuldades que se deparou ao implantar o porta-fólio: os alunos, no início de cada semestre letivo, encontravam grande dificuldade em eleger os descritores, pois como sempre vivenciaram uma avaliação moldada nos paradigmas tradicionais, acostumaram-se com tudo "pronto", não tendo o costume de participar da construção dos critérios a partir dos quais seriam avaliados. A sobrecarga de trabalho para ela enquanto docente e o engajamento dos alunos são dificuldades a serem superadas. Mas afirma que as possibilidades superam todas as dificuldades, já que os mesmos alunos avaliados na academia por meio do porta-fólio serão os professores que irão construir um processo de trabalho: "semelhante ao que executaram como estudantes. Daí a necessidade de vivenciarem a construção do conhecimento e não a sua mera reprodução" (VILLAS BOAS, 2001, p. 150).

Das publicações, no ano de 2003, foram selecionados dois artigos: um de autoria de Villas Boas e outro publicado por Sztain, Bonamino e Franco.

Por meio do artigo "Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível" Villas Boas discute a avaliação por meio do portfólio em curso de formação de professores em exercício, cuja habilitação para o magistério era o ensino médio. Afirma que os cursos de formação de professores marginalizam a preparação dos mesmos e acredita que a

ISBN: 978-85-8126-090-7

adoção do portfólio pode trazer esta questão à tona, argumentando, ainda, que o portfólio não é apenas um instrumento de avaliação, ele passa a ser o eixo organizador do trabalho pedagógico, pois o aluno torna-se responsável por sua organização.

Conforme explicita Villas Boas (2003), o trabalho pedagógico tem como objetivo a aprendizagem dos alunos, mas despreza o desenvolvimento do professor e da escola, não há autonomia docente e discente, uma vez que professores e alunos executam o que os outros pensam.

O segundo artigo que aborda a categoria temática formação de professores publicado no ano de 2003: "Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional" analisa dados coletados em forma de: "questionários aplicados a professores durante pesquisas de avaliação do rendimento do aluno, com o objetivo de compreender como tais instrumentos têm incorporado os achados dos estudos qualitativos sobre formação docente" (SZTAIN; BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 11).

Segundo a concepção das autoras, é fundamental que haja profunda e constante articulação entre as pesquisas quantitativas e qualitativas; que, ainda possam se completar e interagir.

Na sequência, foi identificado uma produção que trata da Formação de Professores. Da autoria de Souza (2004), o artigo "Avaliação da aprendizagem e atuação docente", aborda a avaliação na formação continuada de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental por meio de uma pesquisa-ação. Conforme destaca a pesquisadora,

> O desenvolvimento do processo de formação continuada no interior da escola, [...] evidenciou-se como caminho promissor na construção de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem do aluno e com a promoção de alternativas pedagógicas destinadas à melhoria do processo de ensino (SOUZA, 2004, p. 149).

Já em 2005, foram produzidos dois estudos contemplando a categoria temática formação de professores. O estudo de André (2005) "Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional" a partir de uma pesquisa-ação, trata da mudança de saberes de um grupo de professores em processo de formação continuada, que a partir das leituras, reflexões e trocas de experiências, a autora percebeu uma significativa mudança no grupo pesquisado em relação à avaliação.

O estudo realizado por Gomes (2005), publicado por meio de artigo intitulado "Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar" apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada pelo autor; um estudo de caso, com o objetivo de: "identificar a relação existente entre a implementação de práticas de avaliação formativa e a formação continuada dos professores no cotidiano do trabalho escolar [...]" (GOMES, 2005, p. 111).

Os resultados evidenciam que a formação continuada do professor em contato com o cotidiano escolar contribui sobremaneira para a constituição da identidade docente; tal formação, auxilia ainda na construção da compreensão – destes profissionais – que professoras/es são profissionais reflexivas/os, cada vez mais desafiadas/os a transformar suas práticas avaliativas no sentido de proporcionar aos alunos e às alunas, o exercício de seus direitos à educação e ao sucesso escolar (GOMES, 2005).

A reflexão sobre o desenvolvimento da avaliação formativa numa perspectiva do erro, é o que propõe o artigo "Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente", publicado em 2006. A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso e de acordo com Ruy e Souza, revelou que o erro tem relevante função pedagógica, pois pode

ISBN: 978-85-8126-090-7

orientar as práticas docentes, denunciando ainda as não aprendizagens. Assim, para as autoras, "O estudo dos dados revelou que os professores vêm implementando práticas avaliativas formativas, porque estão compromissadas com a progressão do aluno no sentido do domínio das aprendizagens em curso" (RUY; SOUZA, 2006, p. 49).

Na sequência, no levantamento que realizei referente ao ano de 2007, identifiquei dois artigos que discutem a formação de professores. Inicialmente, o texto "Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional", da autoria de Rojas (2007), o pesquisador discute dificuldades apresentadas por professores da Educação Básica em relação às teorias e práticas de avaliação. A avaliação gera, entre os sujeitos da escola, desconforto e insegurança. Este mal-estar é percebido não só em escolas "tradicionais", como em escolas que buscam uma prática reflexiva.

O autor detecta que os cursos de formação inicial geralmente não preparam os graduandos para a realização das avaliações. As condições estruturais de trabalho e a falta de cursos de formação continuada que apregoem uma mudança na postura do professor-avaliador também contribuem para a continuidade da reprodução da avaliação que atualmente ocorre nas instituições de ensino formal.

Sem que os cursos de formação contemplem a questão da avaliação, os futuros professores irão avaliar os seus alunos por meio de "modelos": avaliarão conforme foram avaliados. Nas palavras de Rojas, por meio de uma

> Intuição pragmática (De Ketele, 1993), em que o ato avaliativo é visto como algo intuitivo, sem que haja a necessidade de se preocupar com as sequências de procedimentos próprias de muitas abordagens avaliativas (definição de objetivos, estabelecimento de critérios, modo de interpretar os resultados, entre outras), em que a prova

> e a nota são usadas, muitas vezes, como meios para conseguir do aluno uma participação disciplinada (ROJAS, 2007, p. 11).

O segundo artigo publicado em 2007, de autoria de Rosa-Silva e Júnior (2007), "Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar", analisa a prática avaliativa de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental no sentido de investigar suas reflexões sobre avaliação e suas implicações na prática avaliativa.

Observou-se que: "As reflexões da professora demonstram que a avaliação escolar é um tema do currículo que lhe permite reconsiderar ações, a fim de promover mudanças, se necessárias ou oportunas na sua prática educativa" (ROSA-SILVA; JÚNIOR, 2007, p. 111).

Em 2008 houve a publicação de um único artigo que aborda a temática em estudo, de autoria de Castanheira e Ceroni. As autoras, ao tratarem da temática formação de professores discutem, por meio de uma revisão teórica, o papel do avaliador. Evidenciam

> Conceitos de avaliação e na reflexão sobre o que é considerado importante na implantação de processos avaliativos, das atividades que contribuem para a formação do docente de ensino superior, assim como a discussão de uma metodologia para a obtenção de dados e sua análise, visando a tomada correta de decisão (CASTANHEIRA E CERONI, 2008, p. 115).

Produzem, ainda, uma revisão de conceitos de avaliação desde o período denominado pré-Tyler, momento que a avaliação significava mensuração, até os dias atuais. Para as autoras, é preciso que a avaliação seja não só somativa, mas essencialmente formativa, assumindo ainda função retroalimentadora do processo de ensino e aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Considerações (quase) finais

A partir das considerações feitas ao longo deste artigo, as produções acerca da formação de professores denunciam a premente necessidade de que professoras e professores sejam formadas/os numa perspectiva em que se vejam e sintam sujeitos e importantes partícipes de suas aprendizagens.

Um dos instrumentos indicados neste estudo seria o portfólio, uma vez que possibilita a cada discente, futuramente docente, refletir e se responsabilizar por sua formação. As produções ocorreram timidamente no período analisado, pois como observei, ainda havia regiões do Brasil que não produziram estudos sobre a categoria temática Formação de Professores. Ou seja, levando em consideração a extensão territorial e a diversidade cultural do Brasil, é preciso que se estude a formação docente com as peculiaridades que lhes são inerentes. Para tanto, não basta estudar este tema em uma ou em outra região brasileira e querer que os problemas, desafios e possibilidades sejam os mesmos em todo o País. Ficou evidente, também, para as autoras e autores citados, que é crucial que os futuros professores recebam aprofundada formação no que se refere aos atos de avaliar.

Este estudo instigou-me a ampliar meu olhar, e agora no Doutorado pretendo pesquisar as contribuições das práticas avaliativas docentes para a formação de futuras e futuros professores. Portanto, as conclusões aqui registradas assumem um tom de provisoriedade, de inconclusão. Assim, não me despeço de pronto, mas deixo um até breve!

Referências

ANDRÉ. Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional,* n. 31, 2005. Disponí-

vel em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1221/1221.pdf>. Acesso em: 14 out. 2009.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane. Formação docente e a nova visão da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 39, 2008. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. *Estudos em avaliação educacional.* n. 32, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1243/1243.pdf>. Acesso em: 14 de out. de 2009.

ROJAS, Hugo de Los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional.* n. 37, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1377/1377.pdf>. Acesso: 14 de out. de 2009.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; JÚNIOR, Álvaro Lorencini. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional.* n. 38, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1400/1400.pdf>. Acesso: 14 de out. de 2009.

RUY, Raquel Calil; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional.* n. 35, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1339/1339.pdf >. Acesso: 14 de out. de 2009.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional.* n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1018/1018.pdf >.Acesso em: 30 de out. de 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional.*Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16828.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 23, 2001. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1075/1075.pdf>. Acesso em 24 de out. de 2009.

_____. Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1191/1191.pdf>. Acesso em 30 de out. de 2009.

APÊNDICE – Síntese geral – Produções (2001-2008)

Item	Per	Ano	Título	Autor	Instituição	Região	Categoria Temática	Nível de Ensino
1	CP	2003	Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional	BONAMINO, Alicia	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio	Sudeste	Formação de professores	Outros
				FRANCO, Creso	Universidade da Geórgia-EUA	Outros países		
				SZTAJN, Paola				
2	EAE	2001	Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	Universidade de Brasília – UnB	Centro -Oeste	Formação de professores	Ensino Superior
3	EAE	2003	Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	Universidade de Brasília – UnB	Centro -Oeste	Formação de professores	Ensino Superior
4	EAE	2004	Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente	SOUZA, Nadia Aparecida de	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Outros
5	EAE	2005	Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa	ANDRÉ, M. E. D. A.	PUC – São Paulo	Sudeste	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ISBN: 978-85-8126-090-7

6	EAE	2005	Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar	GOMES, Suzana dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG	Sudeste	Formação de professores	Outros
					Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Sudeste		
7	EAE	2006	Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente	RUY, Raquel Calil	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
				SOUZA, Nadia Aparecida de				
8	EAE	2007	Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar	JÚNIOR, Álvaro Lorencini	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Anos Finais do Ensino Fundamental
				ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira				
9	EAE	2007	Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional	ROJAS, Hugo de Los Santos	Não informada	Não informada	Formação de professores	Educação Básica
10	EAE	2008	Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional	CASTANHEIRA, Ana Maria Porto	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	Formação de professores	Ensino Superior
				CERONI, Mary Rosane				

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO GESTOR FRENTE AOS DESAFIOS TECNOLÓGICOS NO AMBIENTE ESCOLAR

OLIVEIRA, Maria Lucijane Gomes de
Mestranda em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará.
E-mail: lucijane.oliveira@yahoo.com.br

SILVA NETA, Maria de Lourdes da
Doutoranda em Educação Brasileira. Universidade Estadual do Ceará.
E-mail: neta.lourdes@uece.br

MARINHO, Gabrielle Silva
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Christus. E-mail: gabrielle_marinho@hotmail.br / gabrielle_marinho@ufc.br

LIMA, Marcos Antonio Martins
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará. E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br

RESUMO

A inserção das tecnologias aplicadas à educação trouxe inúmeras implicações para o processo educativo. Neste contexto, o currículo escolar também sofreu mudanças para adaptar-se aos conteúdos necessários e exigidos pela sociedade contemporânea. Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de investigar sobre a formação do gestor escolar quanto à incorporação das tecnologias no ambiente escolar. Para tanto, a presente pesquisa objetivou avaliar a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s) no processo de formação dos gestores escolares. Quanto à metodologia do estudo trata-se de uma pesquisa de campo, aplicada, descritiva de abordagem qualitativa junto aos participantes do Curso de formação de Gestores Escolares, em nível de Pós-graduação *Latu Sensu* em Gestão Escolar, de uma Universidade Pública do Ceará. Como subsídio para identificação das categorias de análise presente no relato dos respondentes utilizou-se a ferramenta *Wordle.net*. Os resultados advindos remetem ao entendimento do papel do gestor escolar na contemporaneidade frente aos desafios tecnológicos no ambiente escolar, bem como os desafios na gestão escolar para utilização de TIC´s e as possíveis contribuições do uso das TIC´s no processo de aprendizagem. Os achados

ISBN: 978-85-8126-090-7

do estudo indicam que é preciso investir em cursos de formação para o gestor escolar, considerando o uso de tecnologias no cenário educacional posto que o gestor escolar necessita assumir uma postura interativa, crítica, criativa, facilitadora e incentivadora, para implementar práticas pedagógicas mais democráticas com o intuito de tornar a escola um ambiente motivador e mais propício à aprendizagem.
Palavras-chave: Avaliação da Formação de Gestores. Gestão escolar. Tecnologias na educação.

ABSTRACT

The integration of technologies applied to education brought many implications to the educational process. In this context, the school curriculum has also undergone changes to adapt to the content that is necessary and required by modern society. Based on this assumption, the need arises to investigate the training of the school leader in regards to the incorporation of technology in the school environment. Therefore, the present study aimed to evaluate the incorporation of Information and Communication Technologies (ICTs) in the process of training of school leaders. As for the study's methodology, it is a field research project that is applied and descriptive with a qualitative approach. The study was conducted with the participants of the Training Course for Educational Leaders in the Latu Sensu Postgraduate level of School Management, at a public university of Ceará. As a subsidy for the identification of the analysis categories present on the reports of the respondents, the Wordle.net tool was used. The results refer to the understanding of the role of the school leader in modern times in regard to the technological challenges in the school environment, as well as the challenges in school management relating to the use of ICTs and the possible contributions of the use of ICTs in the learning process. The study findings indicate that there is a need to invest in training courses for the school leader, considering the use of technology in the educational scenario, given that the school leader needs to take on an interactive, critical, creative, facilitative and supportive approach, to implement more democratic teaching practices in order to make the school a motivating environment and more conducive to learning.
Key-words: Assessment of Leader Training. School management. Educational technologies in education.

1 Introdução

A inserção das tecnologias aplicadas à educação trouxe inúmeras implicações para o processo educativo. Neste contexto, o currículo escolar também sofreu mudanças para adaptar-se aos conteúdos necessários e exigidos pela sociedade contemporânea. As crianças da intitulada "geração y", já nascem mergulhas nesse mundo da informação. Sabem utilizar- -se de diversos instrumentos e recursos mas, na maioria das vezes, não se têm a orientação pedagógica para esse uso.

Conforme Silva (2010, p. 22) a "geração y" significa os jovens autoconfiantes, inteligentes, alegres, agitados, informais, imediatistas, tendem a imaginar que as coisas acontecem na velocidade da internet e dos *video games*.

O mundo das tecnologias tanto pode ser considerada prejudicial como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem. É preciso ter cuidado e saber fazer o mais adequado uso pedagógico das tecnologias. Nesse saber fazer mais adequado, o gestor tem o seu papel fundamental. Assim, os gestores tornam-se fundamentais para fazer o uso pedagógico das tecnologias, repensando em metodologias diferenciadas e que possam contribuir para uma aprendizagem significativa. Diante o exposto emergem os seguintes questionamentos: Qual é o papel do gestor escolar na contemporaneidade frente aos desafios tecnológicos no ambiente escolar? Quais os desafios na gestão escolar para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s)? Quais as contribuições do uso das TIC´s no processo de aprendizagem?

Para tanto, o objetivo desta pesquisa buscou avaliar a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s) no processo de formação do gestor. Quanto aos objetivos es-

ISBN: 978-85-8126-090-7

pecíficos destacam-se: refletir sobre a gestão escolar e a formação do gestor na contemporaneidade, identificar os desafios quanto à incorporação das TIC´s no processo educativo e enfatizar as contribuições do uso das TIC´s no processo de aprendizagem.

Os aspectos metodológicos do estudo compreendem uma pesquisa de campo, aplicada, descritiva de abordagem qualitativa junto aos 35 (trinta e cinco) participantes do Curso de formação de Gestores Escolares, em nível de Pós-graduação *Latu Sensu* em Gestão Escolar, de uma Universidade Pública do Ceará.

Em relação ao seu desenvolvimento o artigo está estruturado em mais cinco seções, além desta introdução. A segunda seção inicia o referencial teórico no qual são aprofundados conceitos do estudo, abordando a gestão de tecnologias na escola, enfatizando a necessidade na formação do gestor para integração das tecnologias. A terceira seção aborda os aspectos metodológicos do estudo. A quarta seção apresenta os resultados e as análises e, por fim, na quinta seção são feitas as considerações finais.

2 Gestão de tecnologias na escola

Conforme Almeida (2005) a gestão de tecnologias na escola implica em articular duas concepções fundamentais nesse processo educativo, a saber: gestão e tecnologias. A conexão entre as duas concepções ocorre através das práticas escolares com o uso de tecnologias. Assim no primeiro momento é preciso refletir sobre os temos “tecnologia” e “gestão”.

De acordo com o dicionário Aurélio (2015) tecnologia significa “ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais”. Almeida (2005, p.15) complementa a definição de tecnologia como “estudo do emprego de ferramentas, aparelhos, máquinas, dispositivos, ma-

térias, objetivando uma ação deliberada e análise de seus efeitos". Assim, tecnologia passa a ser tudo que permite a resolução de problemas, ou mesmo a condução para que se possa atingir os resultados.

Conforme dicionário Houaiss (2015), etimologicamente a palavra gestão refere-se à ação de gerir, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares. No contexto atual, o conceito de gestão não se reduz apenas ao fazer administrativo como mostrado no conceito acima, mas também ao fazer pedagógico.

Na concepção contemporânea, o papel do gestor é determinante no desempenho dos professores, haja vista que sua atuação como liderança da escola é fundamental. Conforme Almeida (2005, p.17):

> O gestor líder é aquele que apoia a emergência de movimentos de mudança na escola e percebe nas tecnologias oportunidades para que a escola possa se desenvolver. Ele busca criar condições para a utilização de tecnologias nas práticas escolares, de forma a redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento. Ele procura identificar as potencialidades dos recursos disponíveis para proporcionar a abertura da escola à comunidade, integrá-la aos distintos espaços de produção do saber, fazer da escola um local de produção e socialização de conhecimentos para a melhoria da vida de sua comunidade, para a resolução de suas problemáticas, para a transformação de seu contexto e das pessoas que nele atuam.

Desta forma, o gestor deve atuar como articulador no processo de integração das tecnologias no espeço escolar. O gestor em seu papel de liderança deve saber articular entre o uso administrativo e o uso pedagógico das tecnologias. Assim, torna-se fundamental motivar junto ao corpo docente o uso das tecnologias promovendo elementos necessários para esta utilização,

ISBN: 978-85-8126-090-7

seja através de recursos físicos como inserção de computadores e equipamentos tecnológicos seja proporcionando capacitação e formações aos profissionais para que estes possam contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem.

Dentre outras contribuições do gestor para uma gestão escolar transformadora e democrática, podemos citar: buscar novos conhecimentos e novas competências através de formação permanente; atuar como articulador no processo de integração das tecnologias no espaço escolar; organizar e executar trabalhos de formação docente, promovendo trocas de experiências entre os profissionais da escola, superando desafios, além de ser motivador, mediador, articulador no processo educativo (ALMEIDA, 2005).

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica para uma gestão democrática. Neste contexto, um novo paradoxo emerge e se desenvolve sobre a escola e sua gestão. Eis um novo desafio para os gestores escolar, por exigirem destes gestores novas atenções, novos conhecimentos, novas habilidades e novas atitudes necessárias para promoção da aprendizagem, repensando em práticas interativas, participativas e democráticas.

Bernini *et al* (2009) ao refletir sobre o papel do gestor escolar e aos desafios enfrentados pela gestão para utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), identificam alguns elementos essenciais, como exemplo: o domínio das TIC's, o reconhecimento dos limites e das vantagens na criação de metodologias diferenciadas que possam contribuir para a aprendizagem escolar.

Conforme Almeida (2005, p. 18) é indiscutível o profissional que não se apropria do saber tecnológico, nem tampouco compreende as contribuições destes ao seu fazer profissional, tende a rejeitá-las. Estes desafios remetem às dimensões necessá-

rias na formação docente que Belloni (2006, p. 88-89) descreve: dimensão pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica compreende as atividades pedagógicas elaboradas pelo docente, a dimensão tecnológica compreende as relações entre as tecnologias e a educação e a dimensão didática, que presume entender diversas metodologias e adotar a mais adequada, permitindo a reflexão da prática docente.

Desta forma, é importante ressaltar que a utilização destas tecnologias deve ser algo pedagogicamente planejado, intencionando para uma aprendizagem colaborativa, e não o simples uso das TIC's no processo de ensino. Deve favorecer uma visão do discente como protagonista de sua própria aprendizagem, levando-o a construir novos conhecimentos, e a desenvolver habilidades e atitudes, fomentadas pela autonomia, autodeterminação e posicionamento crítico.

2.1 Necessidade na formação do gestor para integração das tecnologias

Conforme Vosgerau e Ogawa (2014) o gestor deve articular junto à comunidade escolar ações que tornem possível a integração das tecnologias no processo educativo. Assim, a utilização pedagógica das tecnologias no contexto escolar deve transcorrer pelos conteúdos escolares permitindo ir além dos muros da escola.

Os autores, Hessel e Abar (2007) complementa que em meio ao contexto atual da educação, é preciso repensar a função da escola no século XXI para além dos conteúdos, é preciso significá-la dentro de novos contextos e demandas sociais, considerando as constantes inovações tecnológicas. E, nesse contexto, o gestor tem o seu papel fundamental. Para a sua formação, portanto, são necessários repensar em novos conhecimentos, novas

ISBN: 978-85-8126-090-7

competências, e novos parâmetros que possibilitem a esses profissionais atuar como articulador no processo de integração das tecnologias no espaço escolar, promovendo melhorias no processo de aprendizagem e nas atividades gerenciais.

Assim, é preciso repensar na formação dos gestores escolares a partir de uma perspectiva da sociedade da informação. Devem-se considerar, além das características de liderança, habilidades técnicas, pedagógicas e administrativas, promover a participação social crítica, criativa e reflexiva, apoiada em inovações tecnológicas (VOSGERAU; OGAWA, 2014).

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa se classifica como descritiva, pois "[...] tem como objetivo a descrição das características de determinada população" (GIL, 2002, p. 42). Nesse caso, objetiva analisar a importância da formação do gestor frente à incorporação das TIC´s no processo educativo.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa em estudo é classificada como estudo de campo, pois conforme Gil (2002, p. 53), essa modalidade consiste na "observação direta das atividades de grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e intepretações do que ocorre no grupo".

O estudo apoia-se em uma pesquisa bibliográfica e utilizou autores que contextualizam temáticas relacionadas à formação do gestor e incorporação do uso das tecnologias na educação, Almeida (2005), Vosgerau; Ogawa (2014), Bernini (2009), Libâneo (2008), dentre outros.

Esta pesquisa tem como característica o levantamento qualitativo. Conforme Gil (2002; p. 133) esta análise é definida como uma "sequência de atividades, que envolve a redução dos

dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório".

A coleta de dados dos 35(trinta e cinco) participantes ocorreu através da ferramenta de comunicação assíncrona fórum utilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* durante a disciplina de Seminários de Inovações Educacionais Tecnologias no Curso de Especialização em Gestão Escolar desenvolvido pela universidade pública em estudo.

O fórum de discussão é um recurso no AVA que possibilita a aprendizagem através de trocas de informações, conhecimentos e experiências, ocasionados pela interação entre os estudantes, tutores e conteúdos. Esta ferramenta é assíncrona, ou seja, tutor e estudante não precisam está em tempo real para que a interação ocorra. Dias e Leite (2010) corroboram que esta ferramenta tem como proposta o diálogo e por isso é considerado um instrumento com grandes possibilidades de interações. O fórum pode ser livre ou com questões norteadoras, neste caso, as perguntas norteadoras foram as seguintes: qual é o papel do gestor escolar na contemporaneidade? Quais os desafios na gestão escolar para utilização das TIC´s? Quais contribuições do uso das TIC´s no processo de aprendizagem?

Como recurso para apresentação dos resultados, utilizaremos nuvens de palavras construído no sistema *WordleTM*, *software* gratuito e *on-line* (http://www.wordle.net/). Este é um recurso gráfico para descrever os termos mais frequentes de um determinado texto, no caso, as unidades de conteúdos, palavras-chaves da fala dos respondentes. A frequência de cada palavra é expressa conforme o tamanho da fonte, quanto maior a frequência, maior será o tamanho da letra.

Para verificar os resultados desse estudo foi utilizado o método de análise de conteúdo, ferramenta para avaliação quali-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tativa constituída, conforme Campos (2004) de um conjunto de técnicas para análise de dados qualitativos.

4 Apresentação e análise dos resultados

A seguir serão expostos os resultados obtidos, bem como reflexões, com o objetivo de apresentar a percepção dos participantes acerca das questões norteadoras supracitadas.

Figura 1 — O papel do gestor escolar na contemporaneidade

Fonte: Da pesquisa.

As unidades de conteúdo identificadas pelos participantes revelaram que o papel do gestor escolar na contemporaneidade, envolve, principalmente, os seguintes termos: tecnologias, gestor, escola, inovação, estudantes, professores, tarefas, informação, responsabilidade, criatividade, conforme ilustrado na figura 1. Os respondentes ao serem questionados sobre o papel do gestor escolar na contemporaneidade.

Dentre as respostas dos participantes, destacam-se:

> O papel do gestor é reconhecer que as tecnologias são necessárias, porém vale lembrar que o simples fato do uso das tecnologias na escola não promove inovações em suas práticas, pois o uso das TIC´s desvinculado da realidade do aluno, sem propósito para usá-las, não garante a apren-

> dizagem. Inclui-se também entender e aceitar as TIC´s como ferramenta importante e necessária para promover mudanças significativas no processo ensino-aprendizado, democratizar o acesso ao conhecimento tecnológico a todas as pessoas envolvidas na escola; prover ao corpo docente formação continuada para o uso pedagógico das TIC´s, assim como avaliar como os alunos interagem com as tecnologias na escola (PARTICIPANTE A).
>
> O gestor escolar tem que atuar como líder, ou seja, formar pessoas que o acompanhem em suas tarefas, bem como participem das mesmas e que estejam abertas a modificações. Desse modo, necessita ter motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades mais urgentes, bem como, ter formação e proporcionar capacitação e mediação para os profissionais da escola (PARTICIPANTE B).
>
> Deve-se ressaltar que o gestor, mal do nosso Brasil, não será o salvador da pátria, ou seja, não será o indivíduo que fará por passe de "mágica" a mudança da escola; este precisa de uma equipe compromissada e imbuída da mudança de todo o processo (PARTICIPANTE C).

De acordo com os respondentes, as TIC´s são entendidas como ferramenta fundamental para promover mudanças significativas no processo ensino e aprendizado, além de democratizar o acesso ao conhecimento tecnológico às pessoas envolvidas na escola, prover ao corpo docente formação continuada para o uso pedagógico das TIC´s, assim como avaliar como os estudantes interagem com as tecnologias na escola.

Além desses novos conhecimentos, o gestor precisa ter uma postura de gestor democrático, contribuindo para uma gestão participativa e transparente, onde todos os envolvidos no processo possam contribuir para a inserção e compreensão das tecnologias na escola.

A concepção democrático-participativa, conforme Libâneo (2008) a forma coletiva de tomada de decisões, é uma gestão

ISBN: 978-85-8126-090-7

participativa. A partir desta concepção há um redimensionamento na função do Diretor, que deixa de ser um mero administrador para ser um mediador entre as relações administrativas e pedagógicas no âmbito da comunidade escolar. Assim, a gestão escolar passa a incluir também os coordenadores, supervisores, professores, funcionários, estudantes e pais de estudantes que constituem a comunidade escolar.

Nesta perspectiva, conforme Libâneo (2008) o gestor faz uso de sua função administrativa para conseguir resultados pedagógicos, que é a aprendizagem escolar dos educandos e numa perspectiva macro a formação de sujeitos conscientes, críticos e autônomos.

Desta forma, assim como evidenciado pelos respondentes, o papel do gestor na contemporaneidade é atuar como líder, portanto, necessita ter "motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades mais urgentes, bem como, ter formação e proporcionar capacitação e mediação para os profissionais da escola".

Em contrapartida, o participante C ressaltou que o gestor "não será o salvador da pátria, ou seja, não será o indivíduo que fará por passe de mágica a mudança da escola". Portanto, o gestor também precisa de uma equipe compromissada, composta pelos professores, coordenadores, técnicos, estudantes, pais de estudantes, todos que compõem a gestão escolar deve ter objetivos em comum.

Em relação aos desafios vivenciados na gestão escolar com a utilização das TIC´s, os respondentes indicaram como um dos desafios à precariedade na formação docente, além do distanciamento entre a teoria e prática nas disciplinas curriculares.

Figura 2 — Desafios na gestão escolar para utilização das TIC´s

Fonte: Da pesquisa.

Os desafios na gestão escolar para utilização das TIC´s foram identificados nas respostas dos pesquisadores, cujas principais palavras destacadas, conforme a figura 2, foram: formação, gestor, tecnologias, equipamentos, escola, mudanças, conhecimentos, inovação. Dentre as respostas, destacam-se:

Acredito que as dificuldades maiores para um gestor não estão na falta de equipamentos ou estrutura, o que compromete à inovação é a má vontade do corpo docente. Se o gestor contar com uma equipe disposta a arregaçar as mangas e encarar novos desafios o sucesso será a consequência (PARTICIPANTE D).

Promover a participação da comunidade escolar na construção do conhecimento dos alunos utilizando as tecnologias. Acredito que além da falta de estrutura na escola, falta ainda capacitação para o gestor. Acredito que um dos desafios do gestor é possuir conhecimentos específicos que muitas vezes não fez parte da sua formação (PARTICIPANTE E).

Na escola que trabalho o uso das tecnologias é dificultado tanto pela falta de informação e formação quanto pela falta de manutenção dos equipamentos. Acredito e defendo a importância do gestor nesse processo, porém acredito que não é o único agravante, há necessidade de troca dos equipamentos antigos (PARTICIPANTE F).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Conforme relatos dos respondentes, dentre as dificuldades apresentadas podemos citar a má vontade de alguns dos docentes, pois infelizmente, o comodismo é comum no nosso ambiente de trabalho. Outro respondente contribui que "é um grande desafio para o gestor envolver e promover a participação da comunidade escolar na construção do conhecimento dos alunos utilizando as tecnologias". Complementa, ainda, que além da falta de estrutura na escola, falta ainda capacitação para o gestor e formação docente adequada para utilização das tecnologias no ambiente escolar.

Assim, como relatado pela participante F, o uso das tecnologias é dificultado pela precariedade dos equipamentos e de formação, o que é comprovado por Martino (2004, p.4) "ensinar é um desafio que, às vezes, ultrapassa as condições dos professores e as possibilidades da escola, especialmente dada às deficiências da mesma em relação à revolução informacional", haja visto atrasos e investimentos em tecnologias digitais no ambiente escolar.

Torna-se desafiador, também, não apenas incorporar as novas tecnologias na sala de aula, mas também fazer uso pedagógico das tecnologias, contribuindo, portanto, para as práticas pedagógicas e trabalho docente. Assim, contribuindo para um aprendizado de forma significativa e colaborativa, bem como recurso pedagógico no trabalho docente.

No que se referem às contribuições do uso das TIC´s no processo de aprendizagem, os respondentes relatam uma diversidade de contribuições, desde melhoria na comunicação entre estudantes, docentes e gestores até mesmo a aprendizagem significativa.

Figura 3 – Contribuições do uso das TIC´s no processo de aprendizagem

Fonte: Da pesquisa.

As contribuições das TIC´s no processo de aprendizagem foram apresentadas pelos respondentes, cujas principais palavras destacadas, conforme mostra a Figura 3, foram: comunicação, gestor, conhecimento, tecnologias, aprendizagens, recursos, ideias, formação. Dentre as principais respostas, destacam-se:

> Acredito que a contribuição do gestor está no momento em que ele envolve e promove a participação da comunidade escolar na construção do conhecimento dos alunos utilizando as tecnologias. Quando todos (pais, professores, funcionários e a própria comunidade ao redor da escola) se comunicam, trocam experiências, desenvolvem projetos que buscam enfrentar os problemas da realidade escolar e atingir a aprendizagem do aluno de forma significativa, usando as tecnologias de comunicação e informação como meio para integrar, interagir e construir o conhecimento (PARTICIPANTE G).
>
> Primeiramente, faz-se necessária uma preparação adequada do gestor. Então, uma procura por cursos que contribuam para a inovação do conhecimento deve ser o primeiro passo que um gestor deve tomar. Com isso, ele estará mais apto a achar maneiras de 'aflorar' o interesse pelas novas tecnologias não só dos alunos, mas também

ISBN: 978-85-8126-090-7

> dos professores, que muitas vezes rejeitam conhecê-las e usá-las (PARTICIPANTE H).
>
> Acredito que sua maior contribuição é incentivar o uso das tecnologias como meio facilitador do ensino e aprendizagem (PARTICIPANTE I).
>
> A primeira contribuição é com ele mesmo: trabalhar suas competências, ousar, semelhante a um técnico preparado que leva um time a ter o sucesso através de árdua insistência. Tudo funciona com transparência. Conquistar e ser conquistável, não temer, apesar das adversidades, cuidar para gerar resultados coletivos (PARTICIPANTE J).

Como relatado pelos respondentes a formação continuada torna-se necessária para acompanhar as constantes inovações tecnológicas, haja vista que a formação inicial não contempla os limites e possibilidades da tecnologia no ambiente escolar. Deve-se investir em cursos que contribuam para a inovação do conhecimento, através do uso das tecnologias, assim, gestores mais preparados, conseguem quebrar barreiras, superando os medos e enfrentando os desafios que possa a surgir na escola.

Outro respondente reafirma que a primeira contribuição é com o próprio gestor, este deve buscar aprimoramentos e investir em suas competências necessárias para atuação de gestor eficaz. Conforme Perrenoud (2002), competência é a faculdade de mobilizar elementos, como os saberes, capacidades, informações, assim solucionando as situações- – problemas com excelência e eficácia.

Desse modo, elenca dez competências, que são: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os estudantes em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias;

enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Relatado também pelos respondentes outra contribuição do gestor está no envolvimento da equipe gestora com a comunidade escolar. Quando todos que constitui a comunidade escolar se comunicam, trocando experiências e saberes influenciam no ambiente propício à aprendizagem.

5 Considerações finais

Com vista às profundas mudanças ocasionadas pela sociedade da informação, a escola, parte integrante da sociedade, necessita repensar em práticas pedagógicas inovadoras e tecnológicas junto à sociedade. A partir do estudo, perceber-se que ainda é preciso investir em cursos de formação para o gestor escolar, considerando o novo cenário educacional, com o uso de tecnologias. Assim o papel do gestor neste contexto deve ser o mais dinâmico, deve assumir uma postura interativa, crítica, criativa, facilitadora e incentivadora.

Diante do exposto, conclui-se que o objetivo principal do presente estudo, ou seja, avaliar a formação do gestor e a incorporação das TIC´s no processo educativo, na perspectiva dos estudantes do curso de Especialização em Gestão Escolar, foi alcançado, haja vista que os dados resultantes do estudo permitiram concluir que a formação continuada dos gestores e a incorporação das TIC´s no processo educativo contribuem positivamente para uma aprendizagem significativa, crítica e colaborativa.

Considera-se, portanto, que é preciso repensar em práticas pedagógicas mais democráticas com o uso das TIC´s, articulando as estratégias para a melhoria da comunidade escolar e, assim, tornando a escola como ambiente motivador e propício à aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. *In*: BRASIL. *Integração de tecnologias, linguagens e representações:* Boletim 05. MEC, 2005.

AMARAL, Marco Antonio, BRITO, Glaucia. Gestão das tecnologias na Educação e formação do Gestor Escolar: tecendo a teia. *In*: Congresso Internacional de Educação, 3., 2011, Ponta Grossa. *Anais*... Ponta Grossa: Instituto Sul Americano de Pós-graduação, Ensino e Tecnologia, 2011.

BERNINI, Denise Simões Dupont; BOLSONI, Evandro Paulo; SOUZA, Carlos Henrique M. de, SILVA, Marcos Antonio. Nova abordagem nas práticas pedagógicas com o uso das TIC's na Educação Superior. *In*: XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009, Florianópolis, SC. *Anais*... 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

DELL'ORCO, Silvia. Criatividade, pesquisa e inovação: o caminho surpreendente da descoberta. *In: R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a distância: da legislação ao pedagógico.* 2. ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2010.

DICIONÁRIO AURÉLIO *ON-LINE*. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/tecnologia>. Acesso em: 5 jun. 2015.

DICIONÁRIO HOUAISS *ON-LINE*. Disponível em: < http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 5 jun. 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *As Competências para ensinar no século XXI*: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINO, Mariluci Alves. *Desafios para a gestão escolar com o uso de novas tecnologias*. São Paulo, PUC-SP, 2004. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto05.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, Patrícia Gomes da. *Gestão de pessoas para a geração y*: Quebra de Paradigmas. (TCC – 2010). Fundação Cultural Campanha da Princesa – Faculdades Integradas Paiva de Vilhena. Curso Superior de Tecnólogo em Processos Gerenciais. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/producao-academica/gestao-de-pessoas-para-a-geracao-y-quebra-de-paradigmas/2800/>. Acesso em: 17 ago. 2015.

VOSGERAU, Dilmeire; OGAWA, Mary Natsue. Necessidades na formação do gestor para integração das tecnologias: uma revisão sistemática. *In: X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM FAVOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

LEITE, Débora Lucia Lima Leite Mendes
Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunto II, na Universidade Federal do Piauí. E-mail: deboraleite@ufpi.edu.br

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima
Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Núcleo de Avaliação Educacional.
E-mail: isabelfil@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo deriva de uma pesquisa de doutoramento concluída em agosto de 2011 que objetivou avaliar os programas de disciplinas da área de estrutura e funcionamento da educação básica, ofertadas para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará e quais os impactos que estas produzem para a formação inicial de professores que venham a exercer cargos relacionados à gestão escolar. O estudo contou com a significativa amostra de 167 (cento e sessenta e sete) estudantes de graduação; 05 (cinco) professores e 10 (dez) egressos que, na época da pesquisa, ocupavam a função de Gestor Educacional em diferentes instituições da esfera pública e privada na cidade de Fortaleza-CE. Caracteriza-se como um estudo quali-quantitativo; caracterizado como sendo uma pesquisa documental e avaliativa. Elegeu-se como suporte teórico, dentre outros, Ristoff (1995), Vianna (2000), Bachelard (1996). Os resultados apontam que a qualidade do processo educativo não depende exclusivamente do processo desenvolvido em sala de aula, mas, também está sujeito às ações daqueles que fazem a condução administrativa e organizacional desse processo: nesse caso, do gestor educacional e diferentes atores que corroboram para o desempenho das funções relacionadas à gestão da educação. Daí a necessidade de avaliar as referidas disciplinas com vistas à influência que estas exercem sobre a formação de futuros gestores educacionais, que por sua vez, são elemento chave para o sucesso escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Formação de Professores. Gestão Educacional

ABSTRACT

This article derives from a doctoral research completed in August 2011 that aimed to evaluate the program structure Area disciplines and operation of basic education, offered for undergraduate courses of the Federal University of Ceará and the impacts they produce to the initial training of teachers who will hold positions related to school management. The study included a representative sample of 167 (one hundred sixty-seven) graduate students; Five (05) teachers and ten (10) graduates who, at the time of the survey, occupying the Educational Manager function in different institutions of the public sphere and private in the city of Fortaleza-CE. It is characterized as a qualitative and quantitative study; characterized as a documentary and evaluative research. Was elected as theoretical support, among others, Ristoff (1995), Vianna (2000), Bachelard (1996). The results show that the quality of the educational process does not depend solely on the process developed in the classroom, but is also subject to the actions of those who make the administrative and organizational conduct of this process: in this case, the educational manager and different players that support to the functions related to the management of education. Hence the need to evaluate these subjects with a view to the influence that these have on the formation of future educational managers, who in turn are key to school success.

Keywords: Assessment. Teacher training. Education Management

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A sociedade brasileira busca cada vez mais, melhores e adequadas formas de investigação da realidade educacional e da formação de quadros profissionais que deem conta de interpretar essa realidade. Nesse sentido, a formação docente com foco no preparo para o exercício da gestão educacional ganha relevo e aponta para a necessidade de saber analisar e tratar os resultados produzidos pelos efetivos sistemas de avaliação, de modo que possam contribuir para melhorar a educação básica brasileira.

Visto que grande parte das esperanças sociais de um número significativo da população que requer resultados, benefícios sociais e culturais efetivos estão expressos na Universidade, cabe à instituição a busca por uma consciência clara de suas potencialidades e limites, bem como contar com mecanismos capazes de indicar, com clareza, as diretrizes e metas futuras a serem assumidas (Both, 1999). Nesse sentido, urge responder a uma questão: A formação recebida pelos docentes durante a graduação, nos cursos de licenciatura, através das disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, preparam os futuros formandos, munindo-os de ferramentas para o exercício da gestão educacional?

Diante disto, o objetivo geral deste estudo buscou verificar as contribuições ofertadas pelas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, ministradas para os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFC, para a formação docente inicial a partir da visão do professor que ministrou disciplinas da área no período da pesquisa; do aluno matriculado e dos alunos egressos que atuavam em funções relacionadas à gestão educacional em diferentes instituições do sistema educacional de Fortaleza-CE, Brasil.

Como suporte para atingir esse objetivo, elegeram-se vários objetivos específicos. Dentre os quais, destacaremos os que são pertinentes ao presente artigo: i) identificar quais as competências necessárias e indispensáveis aos educadores, especificamente àqueles que exercerão funções relacionadas à Gestão Escolar e ii) fornecer aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da UFC, subsídios relacionados ao currículo/programa das disciplinas da área, de modo que ressignifiquem os conteúdos priorizando as competências necessárias que aliadas à experiências práticas possam contribuir para práticas pedagógicas e profissionais exitosas.

2 Referencial teórico

A totalidade da tese de doutoramento que originou o presente artigo, realizou a avaliação do programa de disciplinas, mais especificamente do programa das disciplinas anteriormente mencionadas. Acredita-se que avaliar possibilita o fazer de um paralelo entre a realidade e o que é desejável. Posto isto, Ristoff (1995, p. 51) afirma que a avaliação "[...] precisa não apenas refletir a realidade, mas, iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado". É nesse sentido que, a partir desse estudo, se acredita ser necessária uma avaliação que ilumine e fomente novas críticas, e proporcione base sólida para mudanças necessárias nas disciplinas em estudo, de modo que efetivamente contribua para uma formação docente diferenciada.

A carência de literatura, no que diz respeito especificamente à Avaliação de Disciplinas, nos conduz a uma reflexão mais profunda quanto à necessidade de se realizar um estudo nessa perspectiva, uma vez que, nesse campo de estudo se faz

ISBN: 978-85-8126-090-7

necessário esclarecer que a estrutura do ensino manifestada na legislação é uma construção histórica que se materializa em articulação com as funções do ensino. Além disso, acredita-se que este estudo servirá de base para estudos posteriores e enfrentamentos referentes a abordagens formais que precedem a elaboração e reelaboração de pressupostos educacionais estabelecidos em leis, bem como, para ampliação da visão no que diz respeito à qualidade do ensino-aprendizagem na formação de professores.

O papel desempenhado pelo avaliador, por sua vez, apresenta-se fundamental e indispensável, pois, conforme as ideias de Stake e Dale Kerr (apud VIANNA, 2000) este se configura como pesquisador ou mesmo como um provedor de imagens, oferecendo elementos essenciais para aqueles que devem confrontar diferentes resultados decorrentes da experiência que despertarão a atenção para novas expectativas e suposições de possíveis novas verdades. São essas imagens que muitas vezes incomodam, pois confrontam uma zona de conforto e possibilitam mudanças. Conclui-se, portanto, que além de cientista e pesquisador, o avaliador deve produzir conceitos que vislumbrem a construção de novas realidades, o que lhe imprime um caráter de artista.

Reconhecendo que a avaliação é um recente alvo de interesse por parte dos estudiosos, expressa por meio da produção e da carência de pesquisas sobre o assunto, elege- -se aqui como uma importante ferramenta que possibilitará análises e inferências para futuras mudanças qualitativas e quantitativas para o desenvolvimento das referidas disciplinas.

A análise dos dados coletados por ocasião da pesquisa revelou a realidade dos cursos de licenciatura da UFC, uma vez que acredita que a Universidade precisa estar preparada para cumprir bem o seu papel de inserir, na sociedade, diplomados aptos para o exercício profissional exitoso que, no nosso enten-

der, consiste em aplicar com segurança os conceitos apreendidos a fim de obter resultados favoráveis à prática profissional.

Assim, considera importante a obtenção de retorno quanto à qualidade da prática desses profissionais que vem formando, tendo em vista, principalmente, a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos durante o período de formação, para, consequentemente, caso necessário, serem realizados ajustes no currículo, proposta e/ou prática pedagógica. Tal posicionamento contribui para o desenvolvimento de qualquer instituição de ensino, principalmente, considerando que a finalidade última da avaliação de disciplina é congruente às ideias de Belloni, Belloni e Borges (1995), quando afirmam que a avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo não é a punição, mas é, sobretudo, a correção e aperfeiçoamento dos caminhos a serem percorridos.

Diante deste cenário, concordando com as ideias de Oliveira (1997), a escola passa a ser entendida como o centro da gestão, com a necessidade de se reestruturar internamente, com vistas a alcançar uma qualidade na educação e tomar decisões de maneira mais democrática e participativa, agregando à sua rotina de trabalho novas funções e responsabilidades. Como exemplo, apresentam-se as mudanças ocorridas no que se refere à função de especialistas da educação, que outrora, historicamente ocupavam lugar de destaque na hierarquia escolar, apresentando-se como superiores ao corpo de docentes e que tiveram seus papéis criticados e alterados.

É importante ainda salientar que, embora a LDBEN 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, façam alusão aos requisitos necessários para o exercício das funções relacionadas à Gestão Escolar, cada estado, através do Conselho de Educação, possui a legalidade para esta-

ISBN: 978-85-8126-090-7

belecer considerações para a formação de gestores. Nesta perspectiva, o Conselho de Educação do Ceará – CEC, servindo de parâmetro para muitos estados brasileiros, é um dos pioneiros em legislar sobre o assunto através da Resolução nº 414/2006 que preconiza a formação de gestores tendo como requisito obrigatório ao gestor, a formação básica em Pedagogia, sendo permitido que o candidato ao cargo também seja licenciado em outra área desde que apresente curso de pós-graduação na área de gestão escolar ou administração. Esta iniciativa demonstra a preocupação daqueles que são responsáveis por normatizar o funcionamento da educação no Ceará, bem como dos dirigentes do referido sistema educacional, por investir na qualidade dos resultados de aprendizagem, a partir da valorização da formação do gestor, confirmado por esta pesquisa, como agente fundamental para a transformação dos resultados da educação básica.

3 Procedimentos metodológicos

Classificado como um estudo quali-quantitativo; caracterizado como sendo uma pesquisa documental e avaliativa, visto que, produz conhecimento através da testagem de uma determinada teoria através de metodologia específica que revela os resultados a serem avaliados para uma posterior tomada de decisões. Gonçalves, (2004); Denzin e Lincoln (1994); Moreira e Caleffe (2008); Lakatos (2003); Bogdan e Biklen (1994); Gil (2007); Penna Firme (2003); André, (2005).

4 Universo e amostra

O universo da pesquisa constitui-se por: i) professores efetivos e substitutos que lecionam disciplinas da área de Es-

trutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de pedagogia e licenciaturas da UFC; ii) alunos regularmente matriculados nessas disciplinas no período 2010.1 e iii) egressos das turmas de 1996 a 2006, que ocupem cargo de gestão educacional na rede de ensino público e/ou privada de Fortaleza-Ceará.O estudo contou com a significativa amostra de 167 (cento e sessenta e sete) sujeitos, estudantes de graduação, que responderam aos instrumentais propostos no início e no final do semestre (2010.1). Participaram, ainda, 05 (cinco) professores e 10 (dez) egressos que, na época da pesquisa, ocupavam a função de Gestor Educacional em diferentes instituições da esfera pública e privada na cidade de Fortaleza-CE.

5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos adotados foram sistemáticos, partiram do contato com todos os professores definidos na amostra para que tomassem conhecimento da pesquisa e, na medida do possível, participassem fornecendo-nos dados concernentes ao objeto de estudo de maneira a consubstanciar as discussões posteriores. Em seguida, partindo da explicação dos objetivos e relevância desta pesquisa para a educação brasileira, a partir do aprimoramento da formação inicial de professores, fora realizada a solicitação da participação dos sujeitos da pesquisa em momentos diferenciados.

A elaboração dos instrumentos aplicados visou à obtenção das percepções e opiniões acerca das contribuições proporcionadas pelas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino para a prática profissional de egressos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento do funcionamento do sistema da educação básica; à prática profissional cotidiana,

ISBN: 978-85-8126-090-7

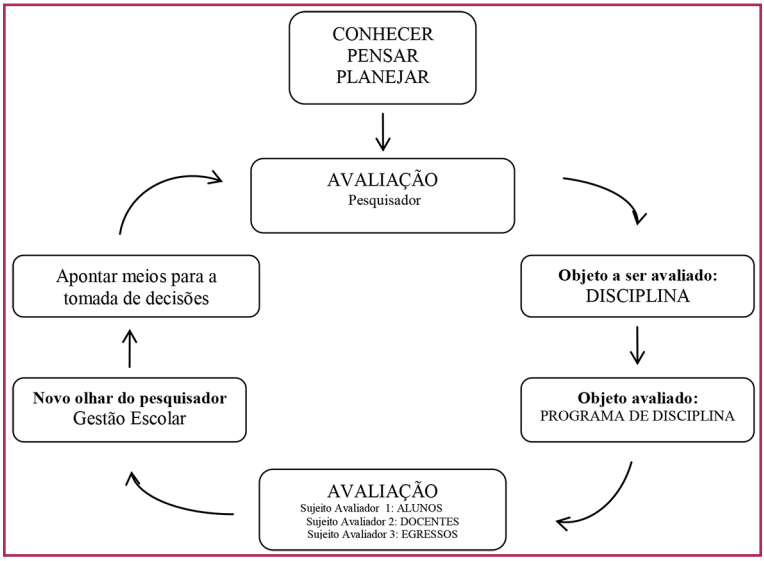
aos saberes profissionais e tendências futuras para esta formação a partir das recentes reformas curriculares para os cursos de licenciatura.

Para a efetivação da coleta de dados, foram elaborados 5 (cinco) instrumentais, em formato de questionário semi-aberto, para a coleta de informações, sendo dois questionários destinados aos alunos, um aplicado no início e outro ao final do mesmo semestre letivo, outros dois instrumentais voltados para professores, igualmente administrados e outro direcionado aos egressos, elaborado para única aplicação, ambos com conteúdo similar para permitir a comparação entre as opiniões dos docentes, discentes e egressos.

6. Resultados e discussões

Com vistas a responder os objetivos específicos da pesquisa, após a coleta de dados, para consecução da análise, recorremos ao *modelo avaliativo estrutural sistêmico,* adaptado de Lima (2008), pela própria pesquisadora. O referido modelo parte da premissa de que, ao pesquisador, cabe conhecer, pensar e planejar sobre o que e de que forma, se pretende avaliar determinado objeto. Após especificar o objeto a ser avaliado e realizar seu próprio julgamento, o avaliador (neste caso, o pesquisador) deve considerar a valoração emitida por outros sujeitos diretamente envolvidos no processo de formação. Posteriormente à análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, o pesquisador retoma seu olhar avaliativo, para então obter conclusões que possibilitem a tomada de decisões e, em seguida, reavaliar todo o procedimento avaliativo. Para melhor entendimento, observe-se a Figura 1.

FIGURA 1 – Avaliação Estrutural Sistêmica-Visão aplicada



Fonte: Adaptado de Lima (2008)

Com vistas a conferir maior validade a este estudo, conforme esquema proposto, explicitado pela figura 1, o estudo se propunha a avaliar o programa de disciplinas e seus impactos para a formação de gestores educacionais e para isso, fez-se necessário saber o que de fato caracterizava o objeto a ser avaliado. Um dos produtos que se desenvolveu durante o período da presente pesquisa, foi uma lista de competências, que surgiu a partir de reflexões da pesquisadora sobre sua própria prática pedagógica com base nos preceitos teóricos de Dolz e Ollagnier (2004), a qual, posteriormente, foi submetida ao olhar da orientadora deste trabalho e dos demais professores da disciplina na UFC, em reunião específica, tendo sofrido ajustes e alterações, resultando em um documento valioso, explícito no quadro a seguir, que apresenta as competências que se almeja com respeito à aprendizagem dos estudantes em formação inicial.

ISBN: 978-85-8126-090-7

QUADRO 1 – Lista de Competências

História da Educação no Brasil
Traçar um panorama histórico considerando os principais períodos e fatos que caracterizaram e marcaram a Educação Brasileira;
Identificar os principais documentos normativos da Legislação Educacional Brasileira;
Perceber a relação entre a escola, o sistema de ensino e o contexto político econômico e social da época;
Conhecer a história das Constituições Brasileiras e o que cada uma preconiza a respeito da educação;
Identificar os direitos educativos através dos tempos;
Sistema Escolar
Diferenciar os termos: Educação Formal, Não Formal e Informal
Definir os termos Sistema Educacional; Sistema Escolar e Sistema de Ensino (ver órgãos que compõem os sistemas de ensino)
Compreender os termos: Sistema e Subsistema Educacional e Escolar
Conhecer e Identificar as atribuições das diferentes esferas do sistema de ensino
Compreender os aspectos relacionados ao termo Organização Escolar
Hierarquia da Lei
Definição de Lei
Ciclo elaborativo da Lei
Hierarquia da Lei
Vigência da Lei
Normas técnicas para elaboração das leis de ensino
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 e outros documentos legais
Analisar os principais artigos relativos à educação contidos na Constituição de 1988
Conhecer a LDB e identificar as finalidades e princípios da Educação Nacional
Entender o significado e a importância da LDB para a educação do País
Conhecer a organização e funcionamento da educação no Brasil através do estabelecimento de relações entre aspectos legais e sua aplicabilidade
Acompanhar e compreender as alterações da legislação em vigor
Conhecer as atribuições dos diferentes sistemas de ensino
As diretrizes curriculares da educação nacional
O Plano Nacional da Educação – PNE
Compreender a finalidade e aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's
Modalidades e Níveis de Ensino
Compreender os níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior
Identificar as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino: Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena e Educação a Distância
Política Educacional
Acompanhamento das Políticas Públicas implantadas nas diferentes esferas e dos projetos desenvolvidos pelo MEC
Conhecer diretrizes sobre a Formação de Professores para a Educação Básica
Política Educacional no Ceará: PAIC, SPAECE, Gestão Colegiada, etc.
Gestão Educacional
Conceituar Gestão e Gestão Educacional

Diferenciar os tipos de Gestão
Analisar Gestão Colegiada no Ceará
O Gestor educacional e seus diferentes papéis: gerência do patrimônio material e imaterial; gestão de Recursos Humanos e outros
Compreender sobre a gestão democrática da escola pública
Discutir sobre a escola pública e sua relação com a comunidade
Financiamento da Educação – FUNDEB
Compreender aspectos conceituais gerais sobre Financiamento
Conhecer as Fontes de Financiamento para a Educação
Saber sobre os Programas de Financiamento Educacionais
Conhecer legislação sobre o Financiamento da Educação (Constituição, LDB, dentre outros...)
Avaliação do Sistema Escolar Brasileiro
Compreender a diferença entre Avaliação de Desempenho do Aluno e Avaliação do Sistema Escolar
Entender sistemas de Avaliação como: SAEB, ENEM, IDEB, Prova Brasil e Provinha Brasil
Identificar o que prega a legislação sobre a AVALIAÇÃO para os diferentes níveis de ensino

Fonte: Banco de dados da Pesquisa

A elaboração desta lista de competências surgiu como produto da tese da qual se origina o presente artigo e buscou estabelecer as competências específicas para cada conteúdo referente às disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, priorizando-se identificar quais os impactos causados pelas informações recebidas através dos conteúdos ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino para a prática profissional dos egressos que possivelmente viessem a ocupar cargos de gestão na escola. Isto foi feito com vistas a perceber a qualidade refletida pelo ensino-aprendizagem durante a graduação, uma vez que o conteúdo das referidas disciplinas ocupam papel central nas ações do gestor educacional, agente responsável por gerir uma educação de qualidade que contribua para o engrandecimento social. Assim, cabe salientar que, conforme Bachelard, (1996, p.262). "[...] é preciso refletir para medir, em vez de medir para refletir".

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para Dolz e Ollagnier (2004), também há lugar para as competências quando se fala em formação profissional, sendo que nesta perspectiva, esta se apresenta muito ligada à linguagem do mercado de trabalho, à economia. Nesse sentido, a competência reside numa certa eficiência, em um desempenho na ação, pois, questiona os saberes profissionais e o conteúdo das atividades. Embora reconheçamos a relevância da temática referente à Formação de Professores e que tratar sobre competências dá margem para inúmeras discussões sobre o assunto, não é nossa pretensão tratar sobre a temática neste trabalho.

7 Considerações finais

Sendo a avaliação um fenômeno reconhecidamente complexo, constitui-se também como um instrumento que lança luz para a tomada de decisões mais acertadas. Com esta convicção, propomos que com as reflexões apresentadas neste trabalho, seja iniciada uma ampla discussão sobre a necessidade de implementação de sistemas que avaliem componentes curriculares, com vistas ao atendimento das expectativas sociais em relação a resultados que revelem uma formação docente de qualidade, que, por sua vez, assegurará melhores resultados na Educação Básica.

A expectativa deste trabalho foi comprovar o grau de contribuição que as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino proporcionam diante das exigências da sociedade, para o desenvolvimento educacional do País, porém, vistas de forma ampla e não apenas sob a ótica do exercício docente. Destarte, o presente estudo consistiu também em possibilitar à Universidade e aos docentes responsáveis pelas disciplinas avaliadas, uma reflexão movida a partir da sua experiência, para identificar os impactos causados por esta ação na prática gestora

dos egressos, tendo como pressuposto a construção de uma ação interdisciplinar dirigida para assegurar a aprendizagem dos alunos, bem como seu sucesso profissional.

Dessa maneira, é preciso considerar que as rápidas mudanças ocorridas na sociedade como, por exemplo, a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais exigem que as Instituições de Ensino Superior (IES), de um modo geral, desenvolvam nos profissionais que formam, além das capacidades técnicas, uma visão multidisciplinar, ultrapassando a complexidade do conhecimento científico.

Os resultados desta pesquisa apontaram para a necessidade de se considerar as expectativas comuns entre discentes e egressos que, expressaram os aspectos elencados a seguir, como imprescindíveis a uma formação docente que valorize a Gestão Educacional:

- aprendizagem/conhecimento/entendimento sobre como, de fato, se estrutura e funciona o sistema de ensino brasileiro;
- aulas mais significativas, envolventes; dinâmicas; discursivas; estimulantes e com professores entusiasmados;
- que a ementa e o programa de disciplina sejam rigorosamente cumpridos de forma a possibilitar a efetiva aprendizagem do conteúdo;
- formação para o mercado de trabalho, bem como, para concursos públicos na área educacional;
- conhecimentos sobre a gestão escolar e seus diferentes papéis no sistema educacional brasileiro;

ISBN: 978-85-8126-090-7

Por sua vez, as expectativas dos docentes apontaram, em geral, para o reconhecimento de aspectos relacionados a modificações em sua própria prática pedagógica, a saber:

- preparar aulas buscando inovar suas metodologias; tornando-as mais dinâmicas e atrativas;
- conscientizar os estudantes quanto à importância da disciplina através da apresentação de aspectos da realidade educacional;
- cumprir o programa de disciplina proposto, ainda que, enfrentando o grande desafio imposto pelo pouco tempo destinado às disciplinas da área, considerando o extenso conteúdo programático;

Nesse sentido, Andriola (2003) corrobora quando salienta que diante desse cenário torna-se necessário por parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras um esforço ainda maior no sentido de garantir ambientes adequados para o desenrolar de aprendizagens mais significativas. Diante disto, compreende-se que, uma sociedade cada vez mais atenta e participativa, direciona suas cobranças junto ao sistema educacional, especialmente no que se refere ao ensino superior.

Diante deste cenário, considerou-se de grande importância a avaliação de disciplinas proposta nesta tese, visto que, quanto maior a exigência de qualidade acadêmica, maior a necessidade de utilização de ferramentas para o aprimoramento dos processos, tendo em vista a excelência dos produtos. Segundo Andriola (2003), este aprimoramento é alcançado, primeiramente, através de procedimentos que visem o conhecimento e julgamento da realidade, caracterizando assim a implementação da avaliação educacional. Nesse sentido, a avaliação das discipli-

nas da área de Estrutura e Funcionamento da Educação ganha relevo.

Ainda hoje, em relação à educação básica, o Brasil enfrenta um de seus grandes desafios: a melhoria dos resultados do ensino-aprendizagem. Sabe-se, porém, que a qualidade do processo educativo não depende exclusivamente do processo desenvolvido em sala de aula, mas, também está sujeito às ações daqueles que fazem a condução administrativa e organizacional desse processo: nesse caso, do gestor educacional e diferentes atores que corroboram para o desempenho das funções relacionadas à gestão da educação. Daí a necessidade de avaliar as referidas disciplinas com vistas à influência que estas exercem sobre a formação de futuros gestores educacionais, que por sua vez, são elemento chave para o sucesso escolar.

Por fim, não tendo a pretensão de esgotar as discussões em torno do assunto, mas, sim de contribuir para que se aprofundem as reflexões em função da avaliação de disciplinas e da necessária formação de gestores em favor de uma educação básica de melhor qualidade, registra-se aqui a necessidade de pesquisas futuras sobre o tema em foco, de maneira a conduzir a avaliação de outras disciplinas de graduação e de pós-graduação que apontem para a qualidade do ensino-aprendizagem no ensino superior e consequentemente contribuam para avanços qualitativos na educação básica do Brasil.

Referências

ANDRÉ, M. E.; DALMAZO A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRIOLA, W. B. Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um

ISBN: 978-85-8126-090-7

Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 40. 2003, p.332-347.
BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico.*1.ed.Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELLONI, J. A.; BELLONI, M. M.; BORGES, D. T. Sobral. Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. *In*: *Avaliação Institucional:* Teoria e Experiências. (Org.- N.C. Balzan e J.D. Sobrinho). São Paulo: Cortez Editora,1995.

BOGDAN, C.; BLINKEN, R.E.; SARI, K. *Investigação qualitativa em educação* – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Coleção Ciências da Educação, 1994.

BOTH, Ivo José. Avaliar a universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. *In*: SOUZA, Eda C. B. Machado (Org). *Avaliação Institucional*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999, 244 p.

DENZIN, N. K., e LINCOLN, Y. S. Introduction: Entering the field of qualitative research. *In* N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage., 1994.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. Ed. *O enigma da competência em educação.* Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Ed.Atlas, 2007.

GONÇALVES, H.D. *Manual de Artigos Científicos*. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo. Ed. Atlas, 1986.

LIMA, M. A. *Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior:* projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, D. A. (Org). *Gestão Democrática da Educação*: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PENNA FIRME, T. *Avaliação e aprimoramento curricular.* 2ª Edição. Brasília, 2003.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*. BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). *Avaliação institucional:* toeira e experiências. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional.* Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: O QUE PENSAM OS AGENTES POLÍTICOS?

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires
Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Faculdade Dinâmica (Ponte Nova/MG). E-mail: cassiapiresfernandes@gmail.com

TEIXEIRA, Beatriz de Basto
Doutora em Educação (2000) pela Universidade de São Paulo. Professora associada IV da UFJF. E-mail: beatriz.teixeira@ufjf.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo avaliar os resultados e efeitos do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), considerando as dimensões de quem elabora e gerencia (Ministério da Educação e Grupo de Trabalho Técnico- Pedagógico Interinstitucional – GTGP) e quem implementa (Universidade Federal de Viçosa – UFV). Como aporte teórico-metodológico, a pesquisa fundamentou-se na *Abordagem do Ciclo de Políticas*, sendo analisadas fontes documentais e entrevistas com três gestores da política (MEC, GTGP e UFV). A partir das análises empreendidas, conclui-se que os sujeitos a interpretaram a partir de "lugares" e em contextos distintos, apresentando perspectivas complementares e algumas vezes conflitantes, delineando um Programa promissor, porém com futuro incerto.

Palavras-chave: Avaliação do Programa Escola de Gestores. Avaliação de Políticas Educacionais. Abordagem do Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the results and effects of the Course of Specialization in School Management of the National Program Managers School of Basic Education, considering the dimensions related to agency who prepare it and manage it (Ministry of Education and Technical-Pedagogical interinstitutional Working Group -GTGP) and agency who implement it (Federal University of Viçosa – UFV). As theoretical and methodological support, the survey was based on the Approach of Policies Cycle; documentary sources were analyzed and interviews were carried out with three managers of the policy (Ministry of Education, GTGP, and UFV). On the basis of the current analyzes, it is concluded that the subjects interpreted them considering "places" and different contexts, presenting complementary and sometimes conflicting perspectives, outlining a promising program, but still with uncertain future.

Keywords: Evaluation of the School Managers Program. Evaluation of Education Policies. Approach of Policies Cycle.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O presente trabalho integra a tese de doutorado da autora, orientada pela segunda autora, cujo objetivo foi avaliar os resultados e efeitos do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), considerando três dimensões: quem elabora (Ministério da Educação e Grupo de Trabalho Técnico- Pedagógico Interinstitucional – GTGP), quem implementa (Universidade Federal de Viçosa – UFV) e os beneficiários (egressos). Neste texto serão apresentadas as análises da política na perspectiva dos seus gestores/agentes políticos: MEC, GTGP e UFV.

Como aporte teórico-metodológico, a pesquisa fundamentou-se na *Abordagem do Ciclo de Políticas* e teve como foco compreender a trajetória do PNEGEB desde sua elaboração, passando pela implementação, até a apreciação dos seus resultados, segundo a dimensão dos gestores da política, possibilitando, assim, um delineamento dos contextos de influência, de produção do texto e da prática do Programa.

Parte-se da premissa de que, em todos os momentos e contextos da política, todos os sujeitos a interpretam a partir de sua realidade e racionalidade. Logo, não se pretende contrapor percepções como verdades.

2 Abordagem do ciclo de políticas (acp) como referencial teórico-metodológico

Diante da adequação ao objetivo deste estudo, escolheu-se como instrumento teórico-metodológico de análise a *Abordagem do Ciclo de Políticas* (ACP), organizada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, com base em pesquisas sobre a política curri-

cular nacional da Inglaterra, tendo como marco as obras *Reforming education e changing schools: case studies in Policy Sociology* (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e *Education reform: a critical and post-structural approach* (BALL, 1994). Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes em setembro de 2007 e publicada na *Revista Educação e Sociedade* em 2009, Ball explica que o ciclo de políticas

> é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais, como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*). (BALL *in* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Buscando romper com uma perspectiva linear na qual as políticas são implementadas tal como foram elaboradas e descritas em textos, Ball defende que há uma tradução pelos atores ao colocá-las em prática e que esse processo é extremamente complexo. Por isso, a associação do autor à *atuação/encenação* teatral, em que "[...] a realidade da peça apenas toma vida quando alguém a representa" (BALL *in* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), envolvendo interpretação e criatividade.

Analisar o contexto das políticas a partir de uma perspectiva crítica e criativa, como sugere Ball, implica reconhecer que elas acontecem numa arena de disputas, de conflitos de interesses de diferentes atores, sendo, portanto, um processo vivo, em construção e contraditório. Reside aí a ideia de que as políticas se movimentam e a *ACP* torna-se um dos principais referenciais analíticos para o estudo da trajetória de políticas sociais e educacionais desde sua formulação, passando pela sua implementação e seus efeitos (MAINARDES, 2006; 2009).

ISBN: 978-85-8126-090-7

No livro publicado em 1992, Bowe, Ball e Gold apresentam, segundo Mainardes (2006), uma versão mais refinada do "ciclo de políticas" a partir de três contextos centrais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. No entanto essa divisão não é estanque, suas fronteiras se entrelaçam na compreensão do processo, considerando o micro e o macrocontextos e suas dimensões econômica, social, política. Assim como em todo o processo político, em cada contexto, existem conflitos, lutas e grupos de interesse (BOWE; BALL; GOLD, 1992), por isso a importância de considerar nas pesquisas o ciclo em movimento, dinâmico e contínuo. Ball (2009) enfatiza que seu interesse é em como a política se move entre e dentro dos contextos.

Buscando uma ampliação da *ACP*, em 1994 no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball apresenta outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Tendo em vista a ideia da flexibilidade, onde, segundo Ball, contextos se "aninham" uns nos outros, a opção pela *ACP* como referencial analítico deve-se à associação entre micro e macrocontextos, às relações global e local, ao rompimento com a perspectiva centrada ora no Estado, ora na ação pública e à possibilidade de analisar a trajetória do Programa Escola de Gestores, desde sua entrada para a agenda até seus resultados/efeitos.

3 Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que recorreu a fontes documentais e a entrevistas[1] semiestruturadas, essas guiadas por roteiros elaborados com base nas sugestões de Mainardes (2006).

[1] Os três entrevistados autorizaram a divulgação de suas identidades.

Para o tratamento dos dados, nos apoiamos no método de análise de conteúdo, que tem por objetivo a compreensão crítica das comunicações, tanto em seu conteúdo explícito quanto implícito (CHIZZOTTI, 1995).

Representando a Coordenação-Geral de Gestão Escolar da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (SEB/MEC), foi entrevistado o ex-Coordenador do Programa, Senhor Italmar Alves do Nascimento, funcionário de carreira do MEC há mais de trinta anos. Na UFV, a entrevistada foi a Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Soares Floresta, que, à época da entrevista (novembro de 2013), atuava há vinte e três anos no Departamento de Educação (área de Gestão da Educação), participando da coordenação do PNEGEB desde a sua implementação em 2008. A terceira entrevistada – em junho de 2014 – foi a Prof.ª Dr.ª Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco, ANPAE, ANPEd), tendo em vista suas contribuições teóricas sobre o curso e a referência pelos demais entrevistados à sua relevante atuação nos trabalhos do GTGP.

Apresentados os sujeitos, organizamos suas percepções considerando os contextos da política propostos por Stephen Ball. Cabe esclarecer que se parte da premissa de que essa divisão não é estanque, atende a certo "recorte" para fins de estudo, pois a política se movimenta entre e dentro dos contextos (BALL, 2009).

4 Resultados e discussões

4.1 Influências e produção do texto do curso de Gestão Escolar: diferentes atores por uma mesma agenda governamental

Ao abordar o surgimento da proposta do Programa, o Gestor do MEC esclareceu que não integrava a equipe do de-

ISBN: 978-85-8126-090-7

partamento naquele momento e, por isso, não poderia oferecer muitas informações, sugerindo que fossem procurados membros da equipe do GTGP. Em linhas gerais, mencionou a criação do PNEGEB no Inep como um projeto piloto em dez estados, sendo transferido para a SEB, onde passou por modificações, como a migração da plataforma e-ProInfo para *moodle*. Além disso, essa mudança coincide com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. A ideia era "juntar" todos os programas e ações do ministério em torno do PDE, sendo a Escola de Gestores um desses.

No que se refere à influência de alguma experiência de formação empreendida em secretarias municipais e estaduais de educação no desenho do curso, o Gestor do MEC afirmou que "[...] a concepção desse curso teve todos esses subsídios, até porque eram profissionais de várias universidades: Goiás, Pernambuco, Santa Catarina [...]" (Gestor MEC). Em outros momentos, ele citou a professora Márcia Ângela da Silva Aguiar, da UFPE, como principal referência sobre a criação do Programa. Sendo pontual nessa questão, a professora Aguiar (Integrante do GTGP) esclarece que, "[...] Para a elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, foram considerados a avaliação do projeto-piloto realizado pelo INEP e a análise de cinco programas voltados para a formação de gestores escolares". Essa informação também é localizada no Projeto do Curso (BRASIL, 2009, p. 4).

Na busca por entender um pouco mais "como" o Curso entrou para a agenda governamental, foi questionado se houve influência de algum organismo internacional. A resposta do Gestor do MEC foi negativa, sendo destacado como origem da proposta o trabalho de especialistas das universidades públicas brasileiras na área de gestão escolar e educação a distância. Essa perspectiva é corroborada pela integrante do GTGP.

Cabe delimitar que se trata do processo de criação do Curso e não do Programa. Em se tratando do Programa como uma política, Aguiar (2011, p. 68) evidencia que, além da influência da sociedade civil organizada, principalmente no que se refere à gestão democrática, a formação continuada de gestores da educação básica foi impulsionada por "[...] acordos internacionais firmados entre o Brasil e organismos multilaterais que reiteradamente apontam a gestão eficiente e eficaz como o elemento chave para assegurar a boa qualidade do sistema de ensino e das escolas". Essa indução por organismos internacionais coincidiu, a partir de 2003, com a disposição do Governo Federal em construir uma política de formação continuada de gestores escolares e não implicou no delineamento e no conteúdo do Curso. A elaboração e organização do material pedagógico do Curso foram realizadas por professores e pesquisadores de destaque na área de gestão da educação[2].

Ainda sobre esse surgimento, a gestora da UFV disse que o Programa nasceu a partir de discussões no Grupo de Trabalho (GT) 5 – *Estado e Políticas Educacionais* – da ANPEd: "Ele surge de debates no âmbito da ANPEd inclusive, mas sob liderança da professora Márcia Ângela Aguiar" (Gestora UFV). Todavia, durante toda a entrevista, percebeu-se que a Prof.ª Aguiar teve o cuidado em não assumir destaque no Curso.

Especificamente a respeito da produção do texto, a formalização do Curso de especialização em Gestão Escolar – Dire-

[2] Consta nos créditos gerais do curso (disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/0-creditos/creditos_gerais.htm>. Acesso em 24 de outubro de 2014) que a equipe de produção do material do curso era integrada pelos seguintes professores: João Ferreira de Oliveira e Luiz Fernandes Dourado (UFG); Janete Maria Lins de Azevedo, Márcia Ângela Aguiar, Maria de Fátima Duarte Angeiras e Sonia Schechtman Sette (UFPE); Leda Scheibe e Roselane Fátima Campos (UFSC); Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU) e Regina Vinhaes Gracindo (UnB).

ISBN: 978-85-8126-090-7

trizes Nacionais, Projeto, Conteúdo Pedagógico – teve o protagonismo da UFPE no âmbito da comissão do MEC. Conforme explicitado no documento Projeto de Curso (BRASIL, 2007, revisto em 2009), ele foi elaborado pela Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE) a partir de contribuições do texto "Subsídios para a discussão do curso de especialização em Gestão Escolar", sistematizado pelas professoras Márcia Ângela Aguiar e Sonia Sette (UFPE), e de debates em reuniões com o professor Jamil Cury, sob a coordenação do professor Arlindo Queiroz. Também inclui sugestões da 1ª Reunião Técnica de Trabalho do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, realizada no dia 8 de março de 2006, em Brasília, da qual participaram pesquisadores dos núcleos de política e gestão da educação de universidades federais, da direção da ANPEd (GT 5), da ANPAE e do ForumDir (BRASIL, 2009b, p. 3).

Sobre a busca de consensos nessas reuniões de formulação e gestão do Curso, a Integrante do GTGP afirma que "[...] eram abordadas questões teórico-metodológicas relativas ao conteúdo do Curso e houve forte convergência entre os atores sobre a importância e inovação trazidas pela proposta, bem como destaque sobre o referencial adotado".

A presença da ANPEd e das IFES, institucionalizada por meio do GTGP, ocorreu quando a política de formação de gestores já havia entrado para a agenda, ou seja, no momento de construção do texto do projeto básico do Curso.

De modo geral, as percepções dos entrevistados sobre os contextos de influência e de produção de texto confirmam o que está no documento oficial do Projeto de Curso (BRASIL, 2009b) e nas Diretrizes Nacionais do PNEGEB (BRASIL, 2009a). Tal alinhamento, ao mesmo tempo em que valida o que está no texto,

não permite extrapolar a versão escrita da política na tentativa de compreender os conflitos e jogos de poder que, certamente, permearam o processo.

4.2 Tradução da política para o contexto da prática: tirando o curso do papel

Elaborado o *texto* do Curso de Especialização em Gestão Escolar, o MEC convida as universidades federais à adesão. O convite chegou à UFV no início do ano de 2008, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que encaminhou a demanda ao Departamento de Educação (Gestora UFV).

Realizadas as inscrições e as matrículas dos cursistas, com o apoio decisivo da Undime/MG, os coordenadores de todo o país participaram de um Seminário de apresentação do Programa que ocorreu em Santa Catarina. Nesse evento, o coordenador de educação a distância da UFV apresentou a plataforma de ensino da instituição (PVAnet), obtendo a autorização do MEC para migrar o conteúdo do *moodle*. As justificativas para essa opção foi o suporte tecnológico próximo e o fato de a estrutura do PVAnet ser comparável à do *moodle*. A Gestora da UFV enaltece o fato de ser uma das poucas universidades que têm "[...] uma plataforma tão eficiente quanto o PVAnet".

A tradução de conteúdos formativos para plataformas de ambiente virtual de aprendizagem possibilita a ampliação da oferta e a disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação. O curso de especialização aproximou os gestores escolares dessa nova linguagem, que utiliza ferramentas interativas como fóruns, *chats*, videoaulas, audioaulas, enfim, salas de aula virtuais. Essa característica é enfatizada pela gestora da UFV como o diferencial da proposta do MEC:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> [...] eu achava que o objetivo do curso da Escola de Gestores era alcançar uma outra competência, que era a competência do uso da tecnologia, que era levar os gestores a manusear tecnologias de informação e comunicação pra processos formativos. Eu continuo pensando isso. [...] a educação a distância tem um componente de autoformação, ela tem, por exemplo, a questão da aprendizagem solidária, tem a ideia de um currículo diferente, de um espaço curricular diferente [...]. (Gestora UFV)

No que tange ao papel das universidades na gestão e na implementação do Programa, observa-se uma convergência entre as percepções dos entrevistados, em que é atribuído um papel de destaque às universidades para alcançar a educação básica, reforçando a tendência exposta no PDE e o no PNE (2011-2020).

A interpretação da política e sua tradução para a realidade, de acordo com as diretrizes do MEC, dependem da apropriação dos atores que as implementam, o que envolve coordenadores, professores e tutores. Para garantir esse alinhamento, a coordenação nacional do PNEGEB promove reuniões com os coordenadores das universidades. Todavia, a respeito da natureza colegiada dessas reuniões, há divergência entre os entrevistados. O Gestor do MEC enfatiza que "[...] todos os trabalhos relacionados ao dia a dia do Programa, as modificações que têm que ser feitas, é toda colegiada". Já a Gestora da UFV faz um contraponto e compara a gestão do PNEGEB com a gestão do Projeto Veredas de formação inicial de professores, o qual ela coordenou:

> Agora não é uma gestão colegiada no sentido lato da palavra colegiada não, entendeu? Tem aí uma estrutura, tem aí um conteúdo, tem uma proposta... A gente não faz discussões pedagógicas frequentes, como fazia no Veredas. Se criou uma rede chamada rede Veredas, tudo era deliberado colegiadamente por um fórum chamado Fórum das Agências Formadoras. O Escola de Gestores não tem isso não. Eu diria que é uma gestão colegiada, mas com

> uma certa relatividade. As universidades são ouvidas, mas algumas decisões já estão tomadas.

Os olhares diferentes dos entrevistados dizem muito do lugar que cada um ocupa. O gestor do MEC, ao evidenciar a natureza participativa da gestão do PNEGEB, se coloca como um líder democrático; já a gestora da UFV percebe que essa participação é limitada pelo próprio órgão central ao conduzir as reuniões mais consultivas do que deliberativas, ficando as universidades com papel restrito. Apesar disso, prevaleceram, no decorrer das entrevistas, percepções que destacam a relação amigável entre a UFV e o MEC.

Especificamente quanto ao conteúdo do Curso, o Gestor do MEC apresenta uma avaliação das universidades direcionada ao GTGP, que deliberou pela autonomia em adaptações. No entanto, essas adaptações seriam mais no sentido de ampliar disciplinas existentes ou criar novas como tópicos especiais, sem desconsiderar a base curricular do Curso. A partir dessa perspectiva, inicialmente, predominava a ideia quanto à padronização do conteúdo, contudo, ao ser questionada sobre esse aspecto (*Como a senhora avalia o fato do conteúdo do curso ser padronizado?*), a integrante do GTGP foi bem contundente ao afirmar que "[...] O curso não era padronizado. Ele tinha uma clara concepção político-pedagógica, amplamente discutida e avaliada, que norteou a produção do material didático que poderia ser complementado pela IES".

Essa ideia levanta a discussão quanto a uma base curricular nacional comum para a formação continuada de professores e gestores com a intenção de garantir padrões mínimos de qualidade alinhados com o Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Já em outros aspectos de operacionalização do curso, os entrevistados apontam algumas mudanças, o que condiz com a ideia de que "[...] ele foi crescendo e desenvolvendo de acordo com as necessidades ao longo do tempo" (Gestor MEC). Na pri-

ISBN: 978-85-8126-090-7

meira turma, o público-alvo eram diretores e vice-diretores de escolas, todavia, ao considerar que todo professor é um candidato potencial a diretor e que todo diretor é professor, restringir a oferta do curso limitaria o alcance da formação.

A flexibilidade do MEC ao atender as especificidades das universidades permitiu explorar a dimensão do financiamento do Programa. Ao considerar realidades distintas, os custos de implementação seriam diferentes. Nesse sentido, é possível inferir que a interpretação da política ocorre de acordo com o contexto de cada instituição, configurando versões únicas e movimentos também únicos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Logo, como afirma o Gestor do MEC, "[...] às vezes, um curso fica mais caro do que o outro. Às vezes, um curso para 400 alunos em Viçosa custa X! Lá na Universidade Federal do Amazonas, com certeza, custa 2X! Até por conta da cultura geoeconômica da situação" (Gestor do MEC).

Ainda sobre financiamento, este – que, normalmente, é um tema alvo de reclamações nas políticas públicas –, no caso do PNEGEB, parece não ser um problema. De acordo com a Gestora da UFV, os recursos têm sido suficientes, no entanto existe uma ressalva em relação ao pagamento de bolsas, por limitar a atuação dos professores. O Gestor do MEC concorda que há problemas na legislação quanto à regulamentação de bolsas (Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009). Antes dessa Lei, os recursos eram repassados do FNDE para as fundações de apoio das universidades, mas por ordem do Tribunal de Contas da União

> [...] o professor não poderia receber essa bolsa porque ele tinha dedicação exclusiva na universidade. Não era uma bolsa regulamentada em lei, era uma bolsa paga pela fundação! Aí [...] todo o corpo docente foi pago através de bolsa pelo sistema hoje implementado pelo Ministério da Educação para todas as formações. (Gestor MEC)

Seja por pressão externa (TCU) ou exigências do próprio o MEC e das universidades, a mudança na forma de financiamento é um dos aspectos que sugere, de acordo com os entrevistados (MEC e UFV), a transformação do PNEGEB em uma política de Estado, pois ao torná-la parte das estruturas das universidades, contribui para sua continuidade e para estreitar a relação ensino superior e educação básica.

Os acontecimentos do *contexto da prática* do PNEGEB foram, pelas análises dos relatos dos entrevistados, permeados por monitoramento e avaliações no sentido de melhor definir o seu texto/desenho para atender as realidades das universidades.

4.3 Contexto dos resultados e efeitos: avaliando limitações, avanços e perspectivas

Diante da ausência de uma avaliação sistemática do Programa por parte do MEC, este subitem traz aspectos referentes à análise dos Gestores (MEC, GTGP e UFV) quanto às limitações, avanços, perspectivas do PNEGEB e da formação de gestores no Brasil, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Limites e demandas na implementação do Curso de Gestão Escolar

Limitações e demandas	Entrevistados
Tecnológicas	Acompanhamento dos cursistas nesta modalidade de ensino para que não evadam e se familiarizem com a linguagem de uma sala de aula virtual. (Gestora UFV)
	Garantia, pelos estados, de que os cursistas tivessem noções básicas do uso do computador antes do início do curso e acesso à internet a todos. (Gestora GTGP)
	Dificuldade de alguns estados (a exemplo do Acre e do Amazonas) no acesso à internet, inviabilizando a participação do cursista. (Gestor MEC)

ISBN: 978-85-8126-090-7

Relações federativas	Falta de comprometimento dos prefeitos e dos secretários estaduais de educação no apoio ao cursista, principalmente financeiro, para participação nos encontros presenciais. (Gestor MEC)
	Necessidade de ter sido prevista, da parte do MEC, alguma forma de colaboração com os estados que assegurasse a liberação dos professores/dirigentes para participarem do curso. (Gestora GTGP)
Gestão do PNEGEB	Descontinuidade na gestão governamental (troca de dirigentes na SEB e nos municípios como fator negativo). (Gestor MEC, Gestora GTGP e Gestora UFV)
	Ter sido assegurada a organização de colegiados do curso nas IFES com a presença de professores da área de política e gestão da educação e dos parceiros externos. Deveria ter sido garantida a efetivação do conjunto das diretrizes pedagógicas como delineadas no projeto básico (Gestora GTGP)
	Indefinição da fonte de financiamento e forma de execução. (Gestores MEC e UFV)
	Necessidade de maior compromisso da UNDIME e CONSED. Necessidade de ampliação do número de vagas para que, ao ganhar escala, provoque as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade da educação. (Gestor MEC)
	Necessidade de pontuar, juntamente à política de formação, questões de carreira, de salário e de condições de trabalho. (Gestora UFV)
	Dificuldade de disponibilidade de professores das universidades devido a outras atividades acadêmicas. (Gestor MEC, Gestora GTGP e Gestora UFV)

Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere à modalidade EaD do Curso, os desafios mencionados são de ordem técnica, como o acesso à internet e a conhecimentos básicos de informática aos cursistas, sendo esses pré-requisitos que deveriam ser garantidos politicamente pelos estados e municípios; e de ordem conceitual, como o domínio das ferramentas da plataforma virtual pelos professores e tutores para a viabilização do acompanhamento e apoio aos cursistas.

Quanto aos impasses decorrentes das relações federativas, a falta de apoio institucional de prefeitos e secretários estaduais de educação aos cursistas, seja financeiro, seja de flexibilização de carga horária de trabalho, evidencia a ausência ou fragilidade de uma política de formação de dirigentes escolares nessas es-

feras governamentais. A isso, acrescenta-se o entrave superado da não adesão de estados governados pela oposição ao Governo Federal, como Minas Gerais e São Paulo, que ocasionou o atendimento apenas das redes municipais. De acordo com o Gestor do MEC, esse impasse foi resolvido em 2011 com uma adesão via Simec, sendo quebrada a resistência desses sistemas estaduais.

Em se tratando das limitações e demandas na gestão do Programa/Curso, são elencados diversos aspectos pelos entrevistados, sendo manifestadas críticas ao MEC: pelas mudanças nos cargos de direção no âmbito da SEB e nos municípios – levando a rupturas ou atrasos no desenvolvimento das ações; pela oferta reduzida de vagas; pela indefinição da fonte de financiamento – mesmo o Gestor do MEC afirmando que a disponibilidade de recursos financeiros não seja um problema; pela rigidez da Lei de Bolsas e pelo acúmulo de tarefas acadêmicas, o qual dificulta a participação de professores da IFES; pela não efetivação do conjunto das diretrizes pedagógicas do projeto básico e pela não articulação da política de formação com uma política de valorização dos profissionais da educação – essa vinculação tornaria o cargo de diretor mais atrativo para os melhores perfis de docentes, o que é apontado em diversos estudos como uma das questões-chave para a qualidade da educação básica (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; MCKINSEY & COMPANY, 2008; SOARES, TEIXEIRA, 2006; UNESCO, 2014). Também é apresentada pelo Gestor do MEC uma crítica à tímida atuação da UNDIME e do CONSED.

(Re) Conhecer essas limitações contribui para a proposição de estratégias que as solucionem ou minimizem, visto que interferem negativamente em algum momento da política, seja na implementação (contexto da prática), seja nos resultados.

Quanto aos avanços destacados, alguns são restritos à abrangência do PNEGEB e outros se relacionam à política educacional de maneira geral, conforme exposto a seguir:

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 2 – Avanços do Curso de Gestão Escolar

Avanços	Entrevistados
Político da política	O Brasil, a partir da década de 1990, tem avançado no campo da formação de professores, com contribuições de instituições como ANPEd, Forumdir, Anfope, Conselho Nacional de Educação. (Gestora UFV)
	O MEC, hoje, tem papel indutor, ele não é o dono e o controlador de tudo; hoje, ele é o parceiro. (Gestor MEC)
	O empenho do Governo Federal na gestão do Programa. (Gestora UFV)
	O forte conteúdo filosófico e político do Programa. (Gestora GTGP)
Desenho do PNEGEB	O próprio PNEGEB é considerado um avanço para a formação de gestores escolares. (Gestora UFV, Gestora GTGP)
	A concepção de gestão democrática refletida na estrutura curricular do curso. (GTGP)
	A partir da primeira turma, a coordenação do programa na UFV desenvolve um trabalho pautado num planejamento com a equipe, promovendo reuniões que discutem pedagogicamente o curso. (Gestora UFV)

Fonte: dados da pesquisa.

Os avanços categorizados como *políticos da política* de formação referem-se à participação de instituições representativas de diferentes segmentos sociais vinculados à educação, imprimindo um tom democrático na gestão em que o MEC teria uma função mais de indução do que de controle, isso segundo seu Gestor. Tal perspectiva se apoia nas considerações do *empenho do Governo Federal* e no *forte conteúdo filosófico e político do Programa*, de acordo, respectivamente, com as entrevistadas da UFV e do GTGP.

Quanto ao *desenho do PNEGEB*, por ser a primeira iniciativa do MEC de formação de dirigentes escolares em nível de pós-graduação *lato sensu*, com traços eminentemente democráticos, observados tanto na participação de diferentes entidades representativas, quanto no currículo do Curso, faz com que a existência do Programa em si seja considerada um avanço.

Além disso, com novas edições/turmas/cursos, o trabalho das equipes das universidades também se refaz no sentido de aprimorar a implementação. Contudo a identificação de limites, demandas e avanços só têm relevância quando conseguem ser incorporadas ao escopo da política e, assim, reorientá-la. Tudo isso

para que os diretores de escola possam aperfeiçoar sua formação e realizar as mudanças necessárias para uma educação básica de qualidade e socialmente justa.

Mesmo com os avanços, a continuidade do PNEGEB não está garantida, visto que este é um programa de governo, e não uma política de estado. Essa fragilidade certamente compromete todo o esforço teórico e prático de gestão da equipe da SEB e do Grupo de Trabalho desenvolvido nos últimos anos.

Nesse sentido, sobre o futuro e as perspectivas de expansão do PNEGEB, a Gestora da UFV demonstra preocupação em garantir a oferta de cursos de formação a distância com qualidade em detrimento da expansão por ela mesma. É preciso, por exemplo, oferecer condições de trabalho a professores e a tutores para que não se comprometa o acompanhamento dos cursistas e a qualidade da formação. Outra expectativa é quanto ao formato de financiamento. Por ser uma fase de mudanças no Programa e no MEC, o cenário atual é de incertezas.

Mesmo num contexto de disputas internas no Ministério, o Gestor aponta para a institucionalização dos cursos do PNEGEB como parte da estrutura das universidades ou num outro formato – mais idealista – como uma escola nacional, "[...] a exemplo da Escola Nacional de Administração Pública, seria uma escola nacional de profissionais da escola", afirma. Quanto à continuidade do Programa, o Gestor do MEC fala com entusiasmo da possibilidade de criação do mestrado profissional, contudo sem previsões de início ou outros detalhes.

5 Considerações finais

As percepções dos gestores do PNEGEB, exploradas neste texto, convergem para que a formação de diretores escolares,

ISBN: 978-85-8126-090-7

pautada nos princípios da gestão democrática, se torne uma política pública de Estado, como defende a Gestora do GTGP: "[...] Do meu ponto de vista, é tratar a formação dos gestores no contexto da valorização dos profissionais da educação como uma questão de política de Estado".

Apresentar uma avaliação da política por meio da *ACP*, em que os sujeitos a interpretaram a partir de "lugares" e momentos distintos, possibilitou o entendimento de perspectivas complementares e conflitantes, delineando um programa promissor, porém com futuro incerto.

Tanto a ideia do mestrado profissional quanto a ideia de uma Escola Nacional de Formação de diretores precisam ser debatidas democraticamente com as universidades, entidades representativas e – por que não – com os egressos dos Cursos do PNEGEB.

Referências

AGUIAR, M. A. A. Formação em Gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article /view/19968/11599>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BALL, S. J. Ciclo de políticas / Análise de políticas. *In*: *Palestra concedida ao Grupo de pesquisa Currículo, Sujeito e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, nov. 2009b. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. *Education reform:* a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R; BALL, S. J; GOLD, A. *Reforming education & changing schools*: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. *Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública*. Brasília, DF, 2009a.

_____. *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública*. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília: revisado em maio de 2009b [2007].

_____. *Diretrizes Nacionais do Curso de Especialização em Gestão Escolar.* Brasília, 2007. Disponível em: <http:// portal. mec.gov. br/seb/arquivos/pdf/Escgest/ es_diretr.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2010.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Mapeamento de práticas e seleção e capacitação de diretores escolares*. São Paulo: Abril, Gerdau, 2011.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas*: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

_____. *Análise de políticas educacionais*: breves considerações teórico- -metodológicas. Contrapontos, Itajaí, v. 9, n. 1, jan./abr. 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____; MARCONDES, M. I. *Entrevista com Stephen J. Ball*: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/ v30n106a15.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MCKINSEY & COMPANY. *Como os Sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*. 2008. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-epesquisas/2008/como-sistemas-escolares-melhor-desempenho-mundo-chegaram-ao-topo-597753.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SOARES, T. M; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

UNESCO. *El liderazgo escolar en America Latina y el Caribe*. Um estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Unesco: Santiago, 2014. Disponível em: <https:// docs.google.com/file/d/0BwzG1KOQMVTlekxlN3pITTdubnc/edit>. Acesso em: 15 out. 2014.

AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SANTOS, Geandra Cláudia Silva
Doutorado em Educação, UECE, Profa. Adjunta. E-mail: geandra.santos@uece.br
RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa
Mestre em Educação Especial, UECE, Profa. Assistente. E-mail: renata.russo@uece.br

RESUMO

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais tem se tornado uma temática importante nas definições políticas e na produção científica educacional. A formação de professores assume papel fundamental no processo de desenvolvimento das ações educacionais na perspectiva inclusiva, que sugere mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, calcada no respeito e na valorização da diversidade dos sujeitos que compõem o universo escolar. O objetivo desse artigo é analisar o projeto pedagógico do curso de formação de professores em educação inclusiva, no nível de pós-graduação *lato sensu*, com o intuito de identificar as suas articulações com os marcos legais e políticos que orientam a realidade educacional brasileira. A pesquisa documental configurou-se como método adequado à construção das informações requeridas ao desenvolvimento da investigação. O curso de especialização em Educação Inclusiva é ofertado por uma instituição de ensino superior pública cearense. Optamos pela pesquisa documental, que incidiu sobre o projeto pedagógico do curso, além da análise dos documentos oficiais, marcos políticos e legais sobre a educação inclusiva/especial na realidade brasileira. A análise demonstrou que a formação prevista no curso articula-se significativamente com as definições, concepções e orientações preconizadas pelos documentos oficiais brasileiros, que tratam da educação inclusiva. O projeto do curso entende a formação como promotora da articulação entre teoria e

ISBN: 978-85-8126-090-7

prática, por meio da disciplina de estágio supervisionado e outras atividades metodológicas previstas, bem como deve contemplar uma natureza científica, para que os professores sejam capazes de pensar e interferir na realidade educacional.
Palavras-chave: Avaliação. Formação de professores. Educação inclusiva.

ABSTRACT

School inclusion of people with special educational needs has become an important issue in political settings and educational scientific production. Teacher education plays a critical role in the development process of the educational activities in the inclusive perspective, that suggests significant changes in the organization of educational work, based on respect and appreciation of diversity of the subjects that make up the school environment. The aim was to analyze the pedagogical project of the teacher training course in inclusive education, in the broad sense postgraduate level, in order to identify their links with the legal and policy frameworks that guide the Brazilian educational reality. The documentary research was configured as an appropriate method to the construction of the information required for the development of research. The course on Inclusive Education is offered by a Ceará public higher education institution. We opted for documentary research, which focused on the pedagogical project of the course, as well as analysis of official documents, political and legal frameworks on inclusive / special education in the Brazilian reality. The analysis showed that the planned coursework hinges significantly to the definitions, concepts and guidelines recommended by Brazilian official documents, dealing with inclusive education. The course design understands the training as a promoter of coordination between theory and practice through supervised training of discipline and other methodological activities planned and should provide a scientific nature, so that teachers are able to think and interfere with the educational reality.
Keywords: Evaluation. Teacher education. Inclusive education.

1 Introdução

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE tem se tornado uma temática importante nas definições das políticas sociais mundiais e na produção científica do campo educacional. Essa movimentação foi fortemente impulsionada pela Declaração de Salamanca (1994) cujas implicações resultaram em desdobramentos nacionais nos países signatários.

A Declaração de Salamanca (1994) defende a mudança das escolas em espaços inclusivos, argumentando que todas as crianças podem aprender juntas, mesmo que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, em virtude de características físicas, sensoriais e intelectuais. Os sistemas de ensino devem criar condições organizacionais, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e parecerias com a comunidade local para arcar com os desafios exigidos nessa tarefa.

A formação de professores assume papel fundamental no processo de desenvolvimento das ações educacionais na perspectiva inclusiva, que sugere mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico, calcada no respeito e na valorização da diversidade dos sujeitos que compõem o universo escolar. Pensar a formação de professores voltada para a diversidade implica repensar a função social da escola, norteada por reflexões que analisem como a diferença é produzida na sociedade e se configura na escola. Para Gomes (2008), essas reflexões geram a necessidade de repensar também o papel do professor, redefinir sua formação, os currículos e as políticas institucionais que orientam esses processos formativos.

O curso de pós-graduação em educação inclusiva passa, portanto, a ser o cenário apropriado às nossas reflexões e cons-

ISBN: 978-85-8126-090-7

truções sobre os saberes, a formação e as práticas pedagógicas de professores, no contexto da inclusão escolar. Assim, definimos como objetivo desse artigo analisar o projeto pedagógico do curso de formação de professores em educação inclusiva, no nível de pós-graduação *lato sensu*, com o intuito de identificar as suas articulações com os marcos legais e políticos que orientam a realidade educacional brasileira.

Compreendemos que a pesquisa em tela permite uma imersão mais aprofundada sobre a formação de profissionais do magistério que vão exercer ou estão atuando nos espaços escolares e não escolares com alunos que têm necessidades educacionais especiais, uma vez que esses profissionais aludem à ausência ou a precariedade de acesso aos conhecimentos pertinentes à educação desses alunos, na formação inicial e continuada, como justificativa principal para as dificuldades identificadas na prática pedagógica (TESSARO, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; SANTOS, 2010).

Em concordância com a importância acadêmica e político-social das investigações acerca da formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, a pesquisa apresentada nesse artigo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo, que tem como finalidade compreender os impactos produzidos por um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva para a formação e atuação docente dos alunos-cursistas junto aos alunos com NEE, no contexto da escola inclusiva.

2 Referencial teórico

A década de 90 marca a ampliação de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso à escolarização, inspirados pelo paradigma da educação inclusiva, bem como para

a formação dos professores, por considerá-los profissionais situados em uma posição estratégica e relevante às mudanças em curso na educação.

Na atualidade, emerge a necessidade de novas reflexões e a construção de novos trajetos para a formação do professor e da prática pedagógica que possam fazer face à multiplicidade de demandas e exigências direcionadas ao professor que deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos.

De acordo com Veiga e Viana (2010), o contexto atual suscita pensar a formação do professor como uma prática social, com o caráter de formação humana. Esta concepção de formação supera a visão de que a formação é uma ação meramente de atualização científica e pedagógica, uma vez que, além dessas dimensões o professor inscreve-se em um processo de construção pessoal e profissional, efetivada em diferentes tempos, espaços e relações estabelecidas ao longo de sua vida. Pimenta (2009, p. 19), ao discutir sobre a identidade profissional do professor, afirma que esta se constrói, por meio de uma amálgama de aspectos que envolvem os significados sociais da profissão docente, a revisão/manutenção de práticas consagradas, o confronto entre teoria e prática, bem como:

> [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A formação é um percurso pelo qual o professor precisa trilhar, a fim de aperfeiçoar a sua prática pedagógica. A formação inicial configura-se como uma experiência formativa introdutó-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ria, enquanto a formação continuada, pensada no bojo da ideia de formação permanente, configura-se como elemento crucial na construção de novas práticas docentes, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e na mudança da realidade educacional. A partir das reflexões de Nunes (2000), compreendemos que a formação contínua não pode ser como processo cumulativo de informações e conhecimento; prolonga-se por toda trajetória profissional, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; contribui para o desenvolvimento de competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas à melhoria de sua prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96 assegura, em seu artigo 62, no parágrafo primeiro, que "A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério." (BRASIL, 1996, p. 46). Tomando como referência essas disposições da LDB, é possível entender que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer de forma articulada, pois é uma responsabilidade que deve ser assumida por todas as esferas governamentais e por todos os sujeitos que integram essa conjuntura, centralmente, as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino.

Isso implica, concretamente, articular a formação de professores com a prática de ensino desenvolvida na escola, para que sejam criadas alternativas pedagógicas direcionadas ao atendimento dos alunos que enfrentam problemas na aprendizagem escolar, por conta de suas necessidades educacionais especiais, sem que isso represente segregação e/ou empobrecimento de suas experiências educativas.

De modo geral, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior, instância da formação inicial e continuada, devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para o acolhimento e o trato da diversidade dos alunos da educação básica. A resolução também estabelece que os currículos dos cursos de licenciatura devem contemplar conhecimentos a respeito das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

A formação de professores é uma das condições que assume centralidade no processo de repensar o papel da escola frente à luta contra a exclusão em suas diferentes facetas socais e educacionais, para que consigam assegurar uma educação de qualidade para todos, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001). Dessa forma, no âmbito da escola, a formação continuada do professor deve contemplar processos coletivos de reflexão crítica que ajudem a compreender as contradições inscritas na realização do direito à educação concretizada pela instituição escolar, ao passo que exige a criação de mecanismos que potencializem o enfrentamento das limitações e dificuldades decorrentes de sua estrutura historicamente excludente.

Para atuar com alunos que têm necessidades educacionais especiais a LDB N° 9.394/96, no Art.59, ressalta que estes profissionais devem possuir "[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". (BRASIL, 1996). Ao mencionar a formação requerida para os professores atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a LDB define, na configuração escolar, em que a educação especial atua como modalidade de ensino, dois tipos de profissionais: o pro-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fessor especializado, que trabalha na sala de recursos multifuncionais ou instituições, centros especializados, desenvolvendo ao atendimento educacional especializado, e o professor que atua na sala de aula comum, ensinando todos os alunos. Esses dois professores, apesar de cumprirem atividades diferenciadas, devem trabalhar de forma articulada e colaborativa, integrando os outros atores da escola, a família e profissionais de outros serviços públicos (BRASIL, 2008; MENDES, 2010).

Ao refletir sobre o formato dos cursos de formação de professores que para trabalhar em uma perspectiva de educação inclusiva, Oliveira (2010, p.144) aponta que "[...] o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico frente aos alunos com necessidades educacionais especiais [...]". Vigostsky (1997) valorizava a vida social das crianças por ser importante para o desenvolvimento psicológico das mesmas, exatamente, porque compreendia que os maiores problemas enfrentados pelas pessoas com desenvolvimento atípico situava-se na cultura e não no indivíduo. Por isso, discordava da escolarização de crianças segregadas em classes especiais, afirmando que as situações de reclusão provocam rupturas sociais, acarretando o enfraquecimento da convivência com as pessoas.

Desse modo, Vigotski defendia que a educação especial fosse parte integrante da educação geral. A formação de professores para o trabalho com alunos que têm necessidades educacionais especiais, portanto, deve ser estruturada e desenvolvida, tendo em vista uma lógica que supere a fragmentação do currículo, com a mera inclusão de disciplinas específicas, para organizar um processo em que a diversidade de características, ritmos, expressões, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos possam ser pensados e projetados como possibilidade pedagógica viável.

3 Procedimentos metodológicos

Os objetivos estabelecidos neste trabalho conduziram a opção pelo enfoque qualitativo de pesquisa. A pesquisa documental configurou-se como método adequado à construção das informações requeridas ao desenvolvimento da investigação.

O curso de especialização em Educação Inclusiva é ofertado por uma instituição de ensino superior pública cearense, iniciou suas atividades há doze anos, e até o momento ofertou vagas em 10 turmas. A pesquisa documental incidiu sobre o projeto pedagógico do curso em tela. O projeto pedagógico está organizado com as seguintes partes: dados de identificação do curso, justificativa, objetivos, aspectos técnicos e programa curricular. Fazem parte também dos materiais analisados, os documentos oficiais que representam marcos políticos e legais sobre a educação inclusiva/especial na realidade brasileira, a partir da década de 90, tais como: Declaração de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, LDB N° 9394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Para tanto, foram realizadas leituras e releituras dos documentos, em um movimento de idas e vindas, integrando os materiais do curso e os documentos oficiais. As informações estão organizadas em unidades de análise, como forma de identificar e interpretar os conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens (LUDKE; ANDRÉ, 1995; MATOS; VIEIRA, 2001). As unidades de análise foram definidas, tendo em vista as seguintes partes do projeto que enfocam os pressupostos da formação pretendida:

ISBN: 978-85-8126-090-7

justificativa, objetivos e o conjunto das disciplinas e seus planos de ensino. Na consequência da análise foram construídas as reflexões, gradativamente, pautadas no referencial teórico definido e emergente da dinâmica de análise, peculiares à pesquisa qualitativa.

4 Resultados e discussões

Na análise, identificamos, inicialmente, que o contexto social da instituição de ensino superior promotora do curso de especialização em educação inclusiva, justifica a necessidade de sua existência no quadro de ofertas de cursos à sociedade. Segundo o projeto pedagógico do curso, o que justifica a implantação do curso é um argumento calcado na evasão escolar e na precariedade da aprendizagem de alunos que atravessam o ensino fundamental, sem ter garantido o domínio da leitura e da escrita, consideradas necessidades básicas de aprendizagem pela Declaração de Educação para Todos.

Essa questão é tratada nos meandros da atenção à diversidade, como objetivo relevante da organização de uma educação escolar inclusiva. Isso coaduna com os textos dos marcos legais que fundamentam a educação inclusiva em nível internacional, como é o caso da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). A atenção à diversidade compõe um dos objetivos do curso anunciados no projeto: "Preparar o professor do ensino regular para atender à diversidade de alunos incluídos com necessidades educacionais especiais visando à construção do contexto escolar como espaço inclusivo." (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012).

Outro argumento identificado na justificativa do projeto do curso consiste na ampliação da demanda por formação de

professores, haja vista que "[...] está em crescimento a necessidade de conhecimento dos professores para o exercício de suas atividades com os alunos com necessidades especiais no ensino regular." (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012). Esse argumento é correntemente validado pelas pesquisas realizadas em diferentes localidades brasileiras, que atestam a precariedade da formação de professores ou o total despreparo dos profissionais para atuarem com os referidos alunos (TESSARO, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; SANTOS, 2010).

Mesmo com o conteúdo exposto, não identificamos no texto da justificativa, ou em outra parte do projeto do curso, dados estatísticos, pesquisas que se configurem como indicadores relevantes para a problematização que fundamentaria a existência e concepção do curso.

Com clareza observamos que o curso explicita compromisso com uma formação de professores que tenha condições científicas e técnicas de trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no ensino regular, sem determinar uma faixa etária, possivelmente, compreendendo a pessoa em todas as fases do desenvolvimento e escolarização.

Esse entendimento da clientela para a qual o professor está sendo formado no curso, amplia o que foi definido pela Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), posto que estabelece o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Para tanto, além das disciplinas voltadas especificamente para a clientela prevista na Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, tais como Deficiência Senso-perceptiva: Deficiência Auditiva, Deficiência Senso-perceptiva: Deficiência visual, Deficiência Mental, Deficiência Física, Condutas típicas, Altas habilidades, apresenta também discipli-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nas que abordam outras condições que podem levar a problemas na aprendizagem, tais como: Dificuldade de Aprendizagem e Alfabetização e letramento em contextos inclusivos.

Vale mencionar a necessidade de atualização das nomenclaturas de algumas disciplinas que já não correspondem à atualização feita pelos documentos legais, após a contribuição do debate e da pesquisa educacional ao longo do tempo. As mudanças indicadas seriam nas disciplinas de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual, de Condutas típicas para Transtornos Globais do desenvolvimento.

Outras disciplinas parecem cumprir o mesmo objetivo de ampliação da clientela e da ação pedagógica dos profissionais na escola, propiciando o acesso aos conhecimentos que, de fato, sirvam de subsídio científico e técnico para o trabalho do professor, como, por exemplo, a disciplina de Teoria e Prática Curricular Inclusiva. Deve cumprir este papel, notadamente, as disciplinas de fundamentos que são: História e Política da Educação Especial, Desenvolvimento Psicológico e Educação, Fundamentos Neurológicos, Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.

Na disciplina História e Política da Educação Especial e Relações familiares no processo de educação especial, percebemos um enfoque muito voltado para um grupo de alunos específicos, levantando dúvidas sobre a inserção de outros alunos com problemas na aprendizagem, conforme tem sido defendido no conceito de necessidades educacionais especiais. Vejamos o trecho abaixo, retirado da justificativa do projeto:

> O grande desafio para os sistemas públicos de hoje, encontra-se na ampliação das oportunidades educacionais à toda e qualquer criança, à constituição e implementação de processos pedagógicos que levem em conta a extrema diversidade socio–cultural do alunado, mas tendo como perspectiva as formas diferenciadas como cada aluno

> incorpora o chamado "saber escolar", o qual pode ser expresso de diferentes formas. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012).

Marcamos que, na análise do projeto do curso, não identificamos aspectos e/ou elementos que incluam a diversidade sociocultural dos alunos, como mobilizador da competência a ser formada nos professores. As questões estão mais voltadas para aspectos cognitivos, físicos, sensoriais, do que propriamente socioculturais. Pensando na abrangência dessa formação para criar uma competência concreta de lidar com tantas diferenças presentes nos alunos, deve-se considerar o chamamento de Oliveira (2010), quanto ao cuidado para que a especificação da clientela não acarrete omissão de conhecimentos e saberes importantes à efetivação de ações educativas inclusivas.

A inclusão ocorre concretamente, quando se respeita as necessidades e as especificidades de cada um, promovendo a educação conjunta de todos os alunos. A inclusão contraria a tentativa de homogeneização, de igualar a todos indistintamente. Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial preconizam que:

> [...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.23).

Vigotsky (1997) defendeu que as crianças com desenvolvimento atípico não deveriam ficar segregadas em espaços específicos, tampouco à mercê de uma pedagogia especial desarticulada da pedagogia geral, nos contextos educativos. O autor reconheceu a capacidade de aprender de todas as crianças e, veementemente, afirmou, por meio de uma perspectiva históri-

ISBN: 978-85-8126-090-7

co-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, que os grandes problemas das pessoas com desenvolvimento atípico estão nas condições sociais desfavoráveis em que se encontram e não nas suas características orgânicas e psicológicas.

Nos objetivos do curso, identificamos alguns aspectos explicitados que consideramos relevantes para nossas reflexões: a preparação do professor para criar estratégias de ensino, aliada à capacidade de analisar a política de educação especial para viabilizar condições, bem como o compromisso com a formação científica dos profissionais a serem formados. Seguem:

> Preparar o professor do ensino regular para atender a diversidade de alunos incluídos com necessidades educacionais especiais visando à construção do contexto escolar como espaço inclusivo.
>
> Preparar os professores para identificar, encaminhar e criar estratégias de ensino para o trabalho voltado para alunos com NEE.
>
> Analisar os princípios norteadores da política de educação especial visando propiciar as condições adequadas na rede regular de ensino para o desenvolvimento pleno da pessoa com necessidades educacionais especiais.
>
> Proporcionar a formação científica no campo da educação inclusiva para a diversidade e motivar os especialistas para o trabalho de pesquisa. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012).

A capacidade do professor de identificar, encaminhar e criar estratégias de ensino é um dos aspectos mais ressaltados nos documentos que tratam da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em conjunto com a construção de recursos didáticos, como componentes das adaptações curriculares. Mendes (2010, p. 128) afirma que professores e demais membros da escola precisam dispor de um "[...] repertório de conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didá-

ticos de conhecimentos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais".

Quanto à criação de condições favorecedoras da inclusão na escola, tendo em vista o conhecimento da política de educação especial, deve estar articulada, indiscutivelmente, à formação científica do professor, para que não assuma um papel de mero reprodutor de determinações legais na prática educativa, mas como sujeito, atuando de forma reflexiva, ativa e interativa (PIMENTA, 2009).

Para Oliveira (2010, p.143):

> [...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. Os aspectos gerais da formação deverão propiciar uma prática escolar que possibilite a todos os alunos seu desenvolvimento integral, mediante o acesso e a apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, permitindo-lhe sua constituição como sujeitos históricos e emancipados, seja eles deficientes ou não deficientes.

No projeto do curso, existem três disciplinas que possivelmente cumprem o papel de subsidiar a formação científica dos cursistas, propiciando a articulação entre teoria e prática, ultrapassando a transmissão de conhecimentos descontextualizados e pragmáticos. São elas: Metodologia da Pesquisa, Estágio supervisionado e Estudos monográficos. Obrigatoriamente, o aluno somente receberá o título de especialista em educação inclusiva se cumprir exitosamente o estágio em uma instituição escolar, na

ISBN: 978-85-8126-090-7

sala comum ou no serviço especializado, assim como a elaboração e apresentação de monografia relacionada ao tema.

Para tanto, o projeto declara que o curso:

> [...] procura aliar o saber acadêmico com a prática através de discussões e reflexões em grupo, exposições e leituras, vivências, oficinas de jogos e dinâmicas de grupo, estudo de casos e exercícios que possibilitem a troca, o compartilhar de ideias e conhecimentos, a construção conjunta de adaptações e adequações de programa de ensino. Espera-se, assim, que o professor seja nutrido de conhecimentos teórico-práticos para atender seus alunos dentro de um programa direcionado à diversidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2012).

Veiga (2006) discute que não basta ter um agrupamento de disciplinas e atividades para definir as intenções da instituição, mas serem vivenciadas em todos os momentos, por todos os envolvidos. A efetivação de uma proposta pedagógica depende das concepções e ações dos sujeitos que vão desenhando a identidade do curso, às vezes, em descompasso com a identidade pretendida. Assim, a avaliação permanente e compartilhada da experiência faz com que o projeto pedagógico seja ressignificado no percurso de sua realização.

5 Considerações finais

Diante da análise documental, a partir do projeto pedagógico do curso de especialização em educação inclusiva, considerando vários aspectos constitutivos de sua organização e fundamentação teórico-prática, compreendemos que a formação prevista no curso articula-se significativamente com as definições, concepções e orientações preconizadas pelos documentos oficiais brasileiros, que tratam da educação inclusiva. Destacamos, em nível mundial, a influência da Declaração de Salaman-

ca, marco importante para a educação no século XX, com grandes repercussões no século em curso.

O projeto do curso entende a formação como promotora da articulação entre teoria e prática, por meio da disciplina de estágio supervisionado e outras atividades metodológicas previstas, bem como deve contemplar uma natureza científica, para que os professores sejam capazes de pensar e interferir na realidade educacional.

O projeto demonstrou uma concepção ampliada de necessidades educacionais especiais, que tenta trabalhar diversificando o foco e as temáticas das disciplinas, para além do previsto nas atribuições da educação especial atualmente.

No entanto, o projeto deixa lacunas com relação a conceitos importantes como o de educação inclusiva e formação de professores, além de ter lacunas com relação à problematização da realidade educacional que justifica a existência de cursos de especialização em educação inclusiva. Isso dificulta, inclusive, a identificação dos referenciais teórico e epistemológicos do projeto de formação.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* CORDE. Brasília – DF, 1994.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB. Nº 9394/96, Brasília: MEC, 1996.

ISBN: 978-85-8126-090-7

GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *In*: *Revista Inclusão*. Brasilia: MEC/SEESP, p.35-39. 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores da educação básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 1995.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. *Pesquisa Educacional:* o prazer de conhecer. Fortaleza: Ed. UECE/Edições Demócrito Rocha, 2001.

MENDES, E. G. *et al.* Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *Das margens ao centro:* perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

NUNES, C. do S. C. *Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores do Brasil.* Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Inclusão escolar e formação de professores*:* o embate entre o geral e o específico. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *Das margens ao centro:* perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UECE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação* ***lato sensu*** *em Educação inclusiva*. UECE/Centro de Educação. Fortaleza, 2012.

SANTOS, G. C. S. *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico.* Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

TESSARO, N. S. *Inclusão escolar:* concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. da. (Orgs). *A escola mudou. Que mude a formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIGOTSKI, L. S. S. *Obras Escogidas V* – Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA POR EGRESSOS: CONTRIBUICÕES À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

GOES, Graciete Tozetto
Mestre em Educação. Professora efetiva do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG. E-mail: gtozetto@hotmail.com

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira
Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marybrandalise@uol.com.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a avaliação dos cursos de graduação em licenciatura em uma instituição paranaense. O objetivo foi analisar a avaliação da formação de professores a partir dos depoimentos dos licenciados egressos dos cursos de licenciatura. Para tanto, inicialmente foram selecionados os depoimentos sobre as sugestões relativas à organização curricular do curso. Os dados foram categorizados e organizados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefrève e Lefrève (2005). O artigo está organizado em três seções, além da introdução e das disposições finais. Na primeira apresenta-se uma breve reflexão sobre a formação inicial de professores. Na segunda informa--se sobre o processo de avaliação realizado e, por fim, são apresentados os dados e sua análise. Como resultados é possível destacar que os egressos percebem a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados; valorizam a relação com a escola no processo formativo e nos depoimentos é possível perceber a relação conflitiva entre bacharelados e licenciaturas quanto à inclusão ou exclusão de disciplinas.

Palavras-chave: Avaliação de cursos de graduação. Formação de Professores. Egressos.

ABSTRACT

This research has as its theme the evaluation of teachers' training courses in a Paraná institution. The objective was to analyze the evaluation of teacher education based on the statements of the graduates. To this end, the ones on the suggestions for curricular organization of the course were initially selected. The data were categorized and organized according to the Collective Subject Discourse (DSC) methodology, proposed by Lefreve and Lefreve (2005). The paper is organized into three sections, besides the introduction and the final dispositions. The first presents a brief reflection on the initial teacher training. In the second it is informed about the evaluation process, and finally, we present the data and its analysis. As a result it is possible to point out that the graduates realize the devaluation of teachers' training courses in relation to bachelor degrees; value the relationship with the school in the training process and in the statements it can see the conflicting relationship to the inclusion or exclusion of subjects.

Key-words: Evaluation of undergraduate courses. Teacher training. Graduates

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A presente pesquisa tem como tema a avaliação dos cursos de graduação em licenciatura em uma instituição paranaense. O objetivo foi analisar a avaliação da formação de professores a partir dos depoimentos dos licenciados egressos dos cursos de licenciatura. Para tanto, inicialmente foram selecionados os depoimentos sobre as sugestões relativas à organização curricular do curso. Os dados foram categorizados e organizados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefrève e Lefrève (2005). O artigo está organizado em três seções. Na primeira apresenta-se uma breve reflexão sobre a formação inicial de professores. Na segunda informa-se sobre o processo de avaliação realizado e, por fim, são apresentados os dados e sua análise.

2 Sobre a formação inicial de professores

Para a avaliação da formação de professores num dado contexto ou instituição é importante refletir sobre o significado dessa formação. Historicamente, a formação de professores no Brasil não teve a devida importância e investimento das políticas públicas. Embora as tentativas da legislação recente desde as Diretrizes para formação de professores de 2002 (Resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02/2002) até a nova proposta atual aprovada pelo Conselho Nacional (Res. CNE/CP nº 02/2015), busquem afastar a organização curricular das licenciaturas do chamado modelo 3 + 1, essa configuração parece estar, ainda, presente no cotidiano dos cursos de licenciatura, mesmo que não seguindo exatamente essa fórmula, mas, mantendo o isolamento entre a área específica e a área de formação pedagógica.

A discussão sobre formação de professores não é nova, nem tampouco as legislações propostas dão conta de promover as alterações necessárias. Elas, no entanto, oferecem certo direcionamento considerando os dilemas e dificuldades encontradas na relação entre as instituições formadoras, as escolas da Educação Básica e os egressos dos cursos de licenciatura.

A formação inicial articulada com o campo de atuação profissional é preocupação de todas as áreas de formação dos cursos superiores. A nosso ver "a formação de profissionais críticos, capazes de responder às necessidades e desafios da escola, é a meta de todas as licenciaturas."(GOES; CHAMMA, 2012, p.27). Mas, como atingir essa meta? Como organizar um percurso formativo nessa direção? Acreditamos que a avaliação dos cursos de licenciatura pelos egressos pode apontar algumas reflexões em especial no que se refere à relação entre o profissional formado e as necessidades do campo de trabalho, a escola.

Dentre os vários aspectos apontados na formação de professores ofertada nos cursos de licenciatura destaca-se a necessidade de se estabelecer no âmbito da instituição formadora "um projeto político de formação de professores" que integre as diferentes áreas, aproximando-se da realidade da escola, porque a "função social do professor relaciona-se à da escola." (SILVA, 2012, p. 202).

Na mesma acepção Gatti e Nunes (2009) em pesquisa realizada sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia apontam que a maioria das ementas das disciplinas não faz nenhuma referência à escola. "A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar". (GATTI; NUNES, 2009, p.55). Embora a afirmação te-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nha por base os cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, é possível que essa situação seja semelhante nas demais licenciaturas, as quais, em geral trazem a ênfase na área específica do conhecimento e muitas vezes sem articulação com o currículo da educação básica." Barreto (2012, p.183) afirma que:

> há problemas também em relação à própria concepção dos cursos de licenciatura [...]. Eles em geral não priorizam a docência. [...] As licenciaturas que preparam os docentes para lecionar as disciplinas específicas tendem a girar basicamente em torno das disciplinas de referência do campo acadêmico. Quase não se detêm em como elas devem ser ensinadas, tampouco costumam propiciar conhecimentos relevantes sobre as características dos alunos da escola básica e discutir com alguma profundidade as questões mais gerais da educação e dos sistemas de ensino.

No âmbito da instituição pesquisada, partindo das determinações da Res. CNE 01/2002, foi definida uma organização curricular incluindo a prática como componente curricular por meio da denominada disciplina articuladora com o objetivo de estimular a integração entre as diversas disciplinas do currículo e a aproximação com a escola básica. Tal proposição intencionava, ainda, estabelecer um diálogo entre as licenciaturas na perspectiva de uma identidade institucional na formação de professores. Foram criados colegiados distintos para o bacharelado e a licenciatura a fim de que a formação de professores realmente fosse o foco dos cursos de licenciatura e conseguisse a adesão do corpo docente ao mencionado projeto. No entanto, evidencia-se também nesta instituição:

> o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valoriza-

> do. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI; NUNES, 2009 p. 152).

Outro aspecto a considerar é que coexistem diferentes concepções de formação docente, numa mesma instituição, num mesmo curso.

Cristina D'Ávila (2008) faz uma reflexão sobre os modelos de formação docente e é possível observar que estes modelos coexistem com os novos paradigmas de formação e são identificados nos discursos dos diferentes sujeitos quando se estabelece um processo de avaliação dos cursos de formação de professores. Segundo a autora o modelo artesanal é aquele entende a docência como um saber fundamentado na intuição, desenvolvido a partir da observação e da imitação de modelos. Relaciona-se mais a um ofício do que a uma profissão. "A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente." (D'ÁVILA, 2008, p.35). A permanência desse modelo revela a desqualificação do trabalho docente e desconsideração de suas especificidades.

O modelo instrumental tecnicista caracteriza-se por excessiva valorização da técnica, dicotomia entre a formação disciplinar e o exercício das competências profissionais e uma visão muito pragmatista do conhecimento pedagógico.

O modelo sócio-político caracteriza-se pela crítica ao modelo instrumental e negação do componente técnico enfatizando a educação como prática social numa perspectiva contextualizada e historicizadora.

Gatti (2009) elenca oito pontos que interferem na qualidade dos cursos de formação de professores e no exercício profissional:

ISBN: 978-85-8126-090-7

> a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. (GATTI, 2009, p.97-98).

Muitos destes aspectos relativos à formação docente são apontados na avaliação pelos acadêmicos egressos das licenciaturas e serão objeto de análise neste estudo.

3 Sobre o processo de avaliação dos cursos de licenciatura

As instituições de ensino superior são cada vez mais caracterizadas como centros de aprendizagem de todos os seus membros e da sua própria organização. Enquanto organizações nucleares das sociedades atuais, elas não podem ficar indiferentes às mudanças e transformações que nelas acontecem, sejam elas de natureza econômica, política, científica, pedagógica ou legal. Contemporaneamente, a sociedade se caracteriza pelo culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento profissional nas organizações e do desenvolvimento das instituições enquanto *lócus* privilegiado de interação e ação estratégica das pessoas, das relações sociais, enfim, da cultura humana.

Uma instituição escolar é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano

pelos sujeitos nela inseridos: educadores e educandos, essencialmente. Dentre as diferentes possibilidades de avaliação institucional registra-se a de averiguar a opinião dos egressos dos cursos de graduação, quando já exercendo atividades profissionais, pois ela é uma das dimensões proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e também, porque ela pode evidenciar a qualidade da formação recebida da instituição formadora.

A realidade profissional vivenciada pelos egressos possibilita aferir a qualidade da formação, as potencialidades e fragilidades do currículo desenvolvido no processo de formação. Como no contexto do ensino superior brasileiro somente 13% dos jovens, entre 18 e 24 anos, conclui um curso superior, investigar a percepção dos ex-alunos pode constituir-se como um indicador substantivo da qualidade acadêmica.

> Portanto, estando à instituição universitária no seio de uma comunidade mais ampla, e, ao mesmo tempo, a serviço dela, pensando e provendo mudanças societárias, tem seus fundamentos em uma perspectiva sociocultural e ética, para além de seu papel científico. [grifo no original] É uma instituição de formação de gerações humanas em certa direção civilizatória, que comportaria uma perspectiva sobre o conhecimento – o que se constrói e o que se transmite – como meio para viver melhor num coletivo compartilhado. A avaliação institucional só ajuda em reais avanços socioeducacionais quando estas questões são consideradas em uma perspectiva que incorpore esses novos conceitos, conduzindo à escolha de meios e instrumentos avaliativos, que sejam utilizados de tal forma que possam levar à construção de visões mais integradas acerca de seu percurso histórico-institucional, em seus envolvimentos concretos. (GATTI, 2006, p.10).

O pensamento da autora sinaliza que a avaliação institucional realizada por egressos pode constituir-se uma referência

ISBN: 978-85-8126-090-7

da realidade qualitativa das IES, que pode evidenciar a qualidade dos cursos realizados e a efetividade da ação institucional como um todo. O desafio de construí-lo numa perspectiva crítica aponta que, para além do domínio de fundamentos e técnicas de avaliação, há necessidade de posturas mais dialógicas e democráticas, e de uma preparação dos avaliadores para que adquiram certo domínio das condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, considerando os múltiplos fatores que os interseccionam.

Outro fator importante a ser considerado na avaliação feita pelo egresso é a questão da maturidade, uma vez que depois que sai da instituição não tem a mesma visão de quando era acadêmico, amadurece, esquece um pouco os vínculos afetivos, consegue refletir sobre o que passou e acaba dando a devida importância à avaliação do curso e da instituição. (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Dias Sobrinho (2003) afirma uma questão básica na avaliação de cursos de graduação é relativa aos significados das aprendizagens para a formação humana integral e daí que o *feedback* dos egressos em relação ao ensino e aprendizagem ofertados pela instituição na graduação ser essencial para compreensão do processo educativo e de sua finalidade principal que é a formação em seu sentido pleno. É importante destacar que o conceito de egressos adotado nesta pesquisa é todo ex-aluno que concluiu seus estudos num curso de graduação, recebeu a imposição de grau, adquiriu o diploma e está apto à inserção no mundo do trabalho. Não se consideram egressos os alunos de cursos de graduação desistentes, transferidos e jubilados.

A avaliação nessa perspectiva volta-se à produção de sentidos quanto à formação humana, incluindo a formação técnica e profissional. Contribui para a produção de conhecimentos ob-

jetivos e constatações acerca da formação recebida, subsidiando a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento curricular, na gestão universitária e para averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso.

4 Avaliação dos cursos de licenciatura: metodologia, resultados e discussões

A Instituição pesquisada oferta treze licenciaturas e todas participaram do processo de avaliação pelos egressos, são elas: Artes Visuais (AV), Ciências Biológicas (CB), Educação Física (EF), Física (FIS), Geografia (G), História (H), Letras Português Espanhol (LPE), Letras Português Francês (LPF), Letras Português Inglês (LPI), Matemática (MAT), Pedagogia (PED) e Química (QUI).

As dimensões definidas para a avaliação dos cursos de licenciaturas foram: expectativas do egresso ao concluir o curso de graduação, qualidade da formação recebida na graduação em relação à sua aplicabilidade na vida profissional, atuação profissional atual, tempo decorrido entre a conclusão do curso de graduação e o primeiro emprego na área de formação, principais dificuldades encontradas pelo egresso no mercado de trabalho em relação à formação recebida no curso de graduação, sugestões a serem dadas pelo egresso em relação à organização curricular do curso concluído para melhor preparação para a inserção profissional na sua área de atuação e qualificação na pós-graduação.

O tratamento e análise dos dados qualitativos foi realizado com a utilização da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC de Lefèvre, Lefèvre (2005).

O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria

ISBN: 978-85-8126-090-7

-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do *porque pensam assim* as coletividades pesquisadas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.8).

Optou-se por esse procedimento por reunir os pensamentos individuais semelhantes de modo a expressar um pensamento coletivo. A metodologia do DSC:

> [...] consiste em analisar o material coletado, extraindo-se de cada um dos depoimentos, [...] as ideias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das ideias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p.15-16).

No presente estudo será desenvolvida uma análise sobre os depoimentos à questão aberta referente a organização curricular do curso realizado pelos egressos. Justifica-se essa opção pelo fato de que na referida questão os egressos das licenciaturas apontaram as sugestões sobre a organização curricular da licenciatura realizada, ou seja, aspectos considerados relevantes para a melhoria da formação dos professores.

Os depoimentos dos egressos foram lidos e categorizados a partir das ideias centrais originando três DSCs:

- Aproximação com o contexto escolar desde o início do curso.
- Estágio curricular e prática como componente curricular.
- Inclusão de disciplinas ou aumento de carga horária de disciplinas.

4.1 Aproximação com o contexto escolar desde o início do curso

Algumas respostas demonstram a percepção dos acadêmicos em relação ao próprio corpo docente que atua no curso, mas, que não consegue estabelecer formas de atuação diferenciadas considerando a licenciatura e o bacharelado. Ou seja, afirmam que os docentes do curso não têm experiência ou vivência da Educação Básica e nem formação na área de educação levando a um distanciamento em relação ao cotidiano da escola.

> *Acredito na importância do professor-pesquisador, porém todas as graduações de licenciatura estão transformando-se em apenas pesquisa, o acadêmico está saindo da graduação com pouca capacidade de trabalho na escola. (EF) O curso se alheia da escola básica. (CB). Realizar concursos e testes seletivos onde professores com a formação inicial em biologia e com mestrado e doutorado em Educação venham a assumir esses campos, pois somente assim teremos um trabalho de qualidade que vise de fato, a formação docente. (CB) Mais práticas referentes a Licenciatura desde o ingresso no curso. Mais discussões e aproximações com a realidade da escola pública, teoricamente a primeira opção de trabalho após a formação. (CB) Percebi uma grande distância entre a universidade e a realidade do ensino. (G) Mais aulas sobre o dia a dia da escola. (H) [Que] trouxesse para o conhecimento do acadêmico a realidade da sala de aula dos colégios públicos. (LPE) Talvez estreitar ainda mais a relação academia – escola para que se possa, de fato, preparar profissionais que consigam atender as diversas dificuldades vivenciadas nas escolas. (LPE) As aulas de "Prática" deveriam ter menos teoria. Vemos os documentos oficiais durante todo o curso; essa aula poderia ser voltada ao trabalho em sala de aula, como uma preparação para o estágio que só vem no terceiro ano de curso. (LPI) É preciso dedicar mais às práticas pedagógicas e situações reais de sala de aula. (MAT) Ampliar a vivência prática, aliando a teria com a prática. (PED)*

ISBN: 978-85-8126-090-7

Em todos os cursos analisados existe a expressão da necessidade de que o currículo ofertado proporcione maior vínculo com a Educação Básica, com a realidade das escolas. Nem sempre há a devida clareza de como se dá essa relação teoria-prática. Ainda está presente a concepção de prática num sentido bastante restrito, ou seja, uma percepção da prática como ação de intervenção no cotidiano da escola como aplicação da teoria, ou um descolamento da relação da teoria com a prática e vice versa. Dessa forma, traduz-se como algo pontual, sem a possibilidade ou intencionalidade de transformação da realidade escolar e da própria ação/formação do acadêmico/docente. Tal fato é fruto de uma organização curricular onde os diferentes componentes não dialogam, se estabelece um isolamento das disciplinas, muitas vezes desvalorizando a reflexão sobre o contexto da escola.

Nas sugestões aparecem dois posicionamentos. Um defendendo mais a área específica e por consequência desvalorizando as disciplinas pedagógicas, como representado nos trechos abaixo:

> *Acho que deveria haver um desmembramento que proporcionasse duas ou mais linhas de especificação dentro do curso: docência, tradução/revisão e pesquisa voltada para a área de Literatura. (LPI) Adicionar ao programa disciplinas mais específicas da química, como, por exemplo, disciplinas instrumentais. (QUI) Minha sugestão é diminuir questões didáticas e aumentar questões práticas de química. (QUI) Uma sugestão para uma melhor organização curricular seria uma preparação nas disciplinas pedagógicas (psicologia da educação, didática, estrutura básica da educação) voltadas para a prática em sala de aula, incluindo ações/assuntos contemporâneos.(QUI) Aumento da carga horária das disciplinas da área biológica e o aumento de disciplinas na área biológica. (CB)*

Outro posicionamento é no sentido oposto. Destacando a importância da articulação dos saberes das disciplinas com a necessidade de compreender como ensinar na Educação Básí-

ca. Alguns posicionamentos são numa perspectiva bem técnica, relacionado por exemplo a como preencher livros de chamada, outros numa perspectiva mais reflexiva, compreendendo a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre didática, psicologia, entre outras. Observa- -se, neste caso, uma perspectiva de formação de natureza técnico-instrumental.

> *Acredito que uma professora do curso de pedagogia deveria também ministrar aulas na licenciatura em educação física, ensinando aspectos futuros da vida profissional, como: desenvoltura para escrever no quadro, preenchimento de livros de chamada, entre outros aspectos mais pedagógicos.(EF)Um número maior de disciplinas práticas (metodologia de ensino), por se tratar de um curso de licenciatura. (PLE)*

Esses posicionamentos mantendo a dicotomia entre a área específica e a área pedagógica continua sendo um dos grandes entraves à melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura como apontado também nos estudos de Gatti (2009).

A forma como a instituição universitária está organizada (departamentos, colegiados, grupos) não favorece um trabalho mais interdisciplinar e o diálogo entre essas áreas. Aliado a isso temos a questão do status que ocupa a formação de professores nas universidades em relação aos bacharelados e à produção de pesquisas na área de ensino.

4.2 Estagio curricular e prática como componente curricular

Alguns egressos sugeriram que o estágio ocorra desde o primeiro ano do curso. Neste caso, denota-se o desconhecimento sobre as características e objetivos do estágio e também do que preconiza a resolução 01/2002 do CNE no que diz respeito à prática como componente curricular que estabelece essa aproximação com a realidade escolar desde o início do curso, conforme

ISBN: 978-85-8126-090-7

expresso no artigo 12 da referida resolução, em especial nos parágrafos segundo e terceiro:

> § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
>
> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Já o estágio deve ocorrer na segunda metade do curso quando o acadêmico já tem condições de fazer intervenções mais significativas no contexto escolar considerando sua profissionalização. Tal definição está expressa na Resolução CNE/CP nº 01/2002 em seu artigo 13, especialmente no parágrafo terceiro:

> § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Um outro aspecto a destacar é a posição de vários licenciados de áreas que também ofertam o bacharelado sugerindo aumentar disciplinas da área específica e reduzir da área pedagógica ou vice-versa. Depreende-se daí que ao ingressar o acadêmico não tem a devida clareza dos campos de atuação de uma área ou de outra. O campo de atuação deveria definir o percurso curricular a ser ofertado. O dilema é que tanto bacharéis como licenciados querem poder atuar nas duas frentes, mas, por seus posicionamentos, claramente valorizam mais uma ou outra área.

Também há que se apontar, partindo dessas sugestões, o fato de que muitos não consideram que exista um conhecimento específico sobre a docência e a educação e, portanto, consideram que são desnecessários professores destas áreas ministrando dis-

ciplinas no curso. Observa-se aí uma visão artesanal do processo de formação de professores. Na verdade, esse é um dos grandes problemas dos cursos de licenciatura. Demonstra também um isolamento, como se os professores trabalhassem sozinhos, isolados numa determinada área. No entanto, o trabalho no contexto escolar é (ou deveria ser) coletivo. No espaço da formação nos cursos de licenciatura observa-se uma supervalorização da área específica em detrimento dos conhecimentos da área pedagógica e mais, entendendo que os professores de uma determinada área dão conta de aprofundar os problemas relativos à educação escolar.

Além disso, denota uma certa característica endógena no formato e nas ações dos cursos, fechados em si mesmo e sem interação com as demais áreas do conhecimento. Conferem um status superior aos docentes da área específica em relação aos docentes das áreas de formação pedagógica. Exemplos desse posicionamento são observados nos seguintes discursos:

> *Disciplinas de educação em História ficarem sob responsabilidade do departamento de História.(H) Colocar professores da área da disciplina e não de outras, por exemplo: pedagogas NÃO podem lecionar em Letras.(LPE)*

Ainda, na questão conceitual, há da falta de clareza sobre diferença entre bacharelado e licenciatura, e entre estágio e prática, bem como entre prática (laboratorial ou de aplicação de algum conhecimento ou técnica) e prática docente (relativa à atuação no âmbito escolar).

Em licenciaturas como Ciências Biológicas e Química ao sugerirem mais aulas práticas isso não se refere à sua futura prática como profissional professor e sim, como aplicação prática (técnicas), ou aulas práticas em ambiente de laboratório.

> *Aumentar o número de horas-aulas práticas e diminuir o número das aulas didáticas!!!(CB) Maior oferta de disciplinas*

ISBN: 978-85-8126-090-7

> *práticas dentro da grade curricular para fortalecer o aprendizado. (CB) Diminuir questões didáticas e aumentar questões práticas de química (QUI)*

4.3 Inclusão de disciplinas ou aumento de carga horária de disciplinas

Dentre as sugestões apresentadas aparece a proposta de inclusão de disciplinas, aumento ou redução de carga horária de disciplinas já existentes. Tal posicionamento fica evidente no discurso abaixo:

> *[Inclusão de disciplina específica de] Cultura afro-brasileira, filosofia e antropologia (H). Aumento da carga horária das disciplinas da área biológica e o aumento de disciplinas na área biológica. Como, por exemplo, Fisiologia Animal Comparada como obrigatória para o curso. (CB). Aumentar carga horária para disciplinas extremamente importantes, tais como: imunologia, bioquímica, microbiologia. (CB). Acredito que ter as disciplinas de Ensino de Física I, II, III e IV é um exagero para graduação, levando em conta que Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física já possui uma carga horária excelente (F). Incluir algumas matérias que faltaram à minha formação como filosofia e antropologia. Talvez mais estágio. (H) Maior carga horária na disciplina de gramática. (LPI). Acredito que deveríamos ter uma carga horária maior na área de Educação Física Especial. (EF). Disciplina que contemple área específica em Deficiência Visual (PED). Adicionar a disciplina de Análise Instrumental no currículo e adicionaria uma disciplina de Química Analítica Teórica e Experimental II, para o aprofundamento no estudo dos métodos espectroscópicos de análise, os quais não são vistos adequadamente na grade atual de química analítica. (QUI). Inclusão de matérias fundamentais: Português; Biologia e Matemática; Interação Universidade-escola. (QUI) Maior quantidade de disciplinas e aulas das matérias não pedagógicas. (QUI)*

Está expresso nesse discurso a percepção do egresso quanto a fragilidades na sua formação sob o enfoque do conteúdo

específico da área. Nesse aspecto realizam comparativo com a grade curricular dos bacharelados. Ainda é muito presente no âmbito acadêmico a ideia de que a valorização de determinada disciplina é expressa pela carga horária da mesma. Em nenhum momento foi expressa a perspectiva de um melhor aproveitamento da carga horária ou possibilidades de ações interdisciplinares que pudessem minimizar essas lacunas na formação. Além disso, é expressa a separação e antagonismo entre disciplinas da área específica em relação às disciplinas de formação pedagógica.

5 Considerações finais

Os alunos percebem a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados da mesma área e também o baixo status das licenciaturas no âmbito da universidade, assim, apontam a necessidade de determinadas disciplinas numa tentativa de equiparação com os bacharelados.

Apontam também a dificuldade em relação aos professores que não têm vivência da educação básica e a necessidade de um conjunto maior de ações que aproximem seu campo de formação com o campo de sua futura atuação profissional.

É possível perceber a não compreensão dos campos de atuação do bacharel e do licenciado e da necessidade de uma identidade própria para a formação de professores sem abandonar o conteúdo da área de referência (esse aspecto aparece mais claramente apontado nas ciências biológicas, na Geografia, na Física).

Os egressos valorizam a relação com a escola, mas acham insuficiente o que tem sido proposto nos estágios por não ter uma característica de continuidade e pelo pouco tempo de inserção na escola.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ainda é frágil o entendimento de que a preparação para as situações de sala de aula não se esgota na aprendizagem dos conteúdos da área específica (Física, Química, Matemática, etc) denotando uma concepção de formação de professores dentro do modelo artesanal ou técnico instrumental.

Reafirmamos que é necessária uma compreensão dos processos de aprendizagem, dos aspectos didático pedagógicos, sociais e filosóficos da educação para a melhor formação de professores nos cursos de licenciatura. No entanto, muitos entraves ainda permanecem na organização curricular dos cursos, fragilidades e lacunas na relação entre a instituição formadora e a escola de Educação Básica.

O processo de avaliação da formação de professores pelos egressos permite aprofundar outros aspectos que poderão contribuir para repensar a organização curricular dos cursos.

Referências

BARRETO, E. S. de S. Universidade e educação básica: sentidos da formação de professores. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.) *Universidade e educação básica:* políticas e articulações possíveis. Brasília : UNB/Líber Livros, 2012. (Coleção Política Públicas de Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior*

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=4645>.

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p.33-41, jul./dez. 20.

DIAS SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *O discurso do sujeito coletivo:* um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005.

_____. *Depoimentos e discursos:* uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro, 2005ª.

GOES, G.T.; CHAMMA, O.T. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. *In*: GOES, G.T.; CHAMMA, O.T. (orgs) *Arquitetura da prática:* interação do saber-fazer nas licenciaturas. Ponta Grossa : Editora UEPG, 2012.

GATTI, B. A. Avaliação instucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? São Paulo: *Revista Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, v.34, p.7-14.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v.1, n.1, p.90-102, maio 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.) *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LOUSADA, A. C. Z., MARTINS, G. A. (2005). Egressos como fonte de informaçao à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. São Paulo: *Revista de Contabilidade Financeira* – USP, 37, 73-84.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SILVA, K. A. C. P. C. da. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (orgs.) *Universidade e educação básica:* políticas e articulações possíveis. Brasília : UNB/Líber Livros, 2012. (Coleção Política Públicas de Educação).

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO E REFLEXÕES

MARTINS, Jeová Pereira
Professor de Matemática da rede estadual de ensino (PA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ). Membro do Projeto AERA (IEMCI/UFPA). E-mail: jeovapereira80@outlook.com

SILVA, Bárbara Chagas
Graduanda em Pedagogia, UFPA. Bolsista de Iniciação Científica – Projeto AERA (IEMCI/GEMAZ/UFPA). E-mail: chagas_b@yahoo.com.br

DIAS, Josete Leal
Docente da Universidade Federal do Pará – UFPA, lotada na Escola de Aplicação. E-mail: jlealdias@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho trata da análise da prática avaliativa, de um professor, primeiro autor deste artigo. No decorrer do texto, tratamos do processo histórico da avaliação das aprendizagens, evidenciamos nossos procedimentos metodológicos para a construção do mesmo e narramos a experiência que inspirou a construção do texto. Esta produção teve como objetivo sensibilizar docentes no que diz respeito às suas ações avaliativas em matemática. Percebemos que ainda hoje a avaliação é uma prática pontual e fragmentada, que não considera o processo como um todo, apenas seus resultados, por isso a necessidade da reflexão sobre a própria prática. Para finalizar, destacamos as contribuições da socialização de experiências docentes para a formação de profissionais da área educacional.

Palavras-chave: Avaliação, Experiências, Formação de Professores.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This work deals with the analysis of evaluation practice, a teacher, first author of this article. Throughout the text, take care of the historical process of learning assessment, we noted our methodological procedures for the construction of it and narrate the experience that inspired the construction of the text. This production aimed to sensitize teachers with regard to their evaluative actions in mathematics. We realize that today, the assessment is a one-off and fragmented practice, which does not consider the process as a whole, only their results, so the need for reflection on the own practice. Finally, we highlight the contributions of socialization teaching experiences to the training of professionals in the education sector.

Keywords: Evaluation, Experiences, Teacher Training.

1 Introdução

A origem deste trabalho se deu por meio do Projeto Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: Relações com as aprendizagens " (AERA), que está em execução por meio de cooperação internacional entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade de Évora (Portugal). Neste descrevemos, analisamos e interpretamos práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas em diferentes turmas do ensino básico (7-10 anos) portuguesas e brasileiras objetivando compreender as relações entre tais práticas, para a melhoria das aprendizagens dos alunos. O referido projeto faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ).

O objetivo deste trabalho é socializar experiência de formação do primeiro autor e a partir dela pensar as práticas avaliativas em matemática com o intuito de contribuir para a reflexão de ações docentes. Villas Boas (2011) comenta que

> A expressão práticas avaliativas não se refere simplesmente a técnicas, procedimentos ou instrumentos. Tem significado mais amplo, abrangendo os eventos de avaliação que ocorrem no dia a dia do trabalho escolar. Incluem- -se nessas práticas tanto procedimentos formais, isto é, aqueles que são planejados e informam aos estudantes que, por meio deles, estão sendo avaliados, quanto procedimentos informais, que ocorrem por intermédio da interação do professor com os estudantes e dos próprios estudantes. Portanto, a avaliação acontece em todos os momentos e espaços escolares. (VILLAS BOAS, 2011, p. 7)

Como acena o recorte acima a atividade avaliativa extrapola a sala de aula tomando forma nas posturas cotidianas dos sujeitos pertencentes à cultura escolar, daí a necessidade de se re-

ISBN: 978-85-8126-090-7

fletir para melhor agir em relação a esta ação que fundamenta os elementos da didática e contorna a visão de mundo e de homem daqueles que fizeram a escolha de ensinar. O texto foi dividido em três tópicos: (i) narra os procedimentos metodológicos para a escrita deste artigo, (ii) trata do processo histórico da avaliação, pensando em situar o leitor das características atuais desse processo e as marcas que trazemos desde então e (iii) o relato de experiência no qual evidenciamos um momento de inquietação do autor quanto suas práticas avaliativas que começaram a ser repensadas a partir do contato com o Projeto já referido, das leituras sobre o tema, das análises sobre sua própria prática, bem como dos momentos de formação continuada.

Tratar sobre avaliação é relevante, pois percebemos que para muitos docentes esta ainda é uma tarefa complicada de ser executada por envolver diversos fatores como ensino, aprendizagem, aluno, gestão, cultura, diferentes saberes, etc. Além disso, vale destacar que a troca de saberes e momentos vividos aqui propostos, também vão contribuir para o aperfeiçoamento docente. Clandinin (1993 *Apud* MENDES e GONÇALVES, 2007) retratam melhor o que queremos dizer quando firmam que:

> Quando nós ouvimos as histórias dos outros e contamos a nossa própria, nós aprendemos a dar sentido às nossas práticas pedagógicas como expressões do nosso conhecimento prático pessoal, que é o conhecimento experimental que estava incorporado em nós como pessoas e foi representado em nossas práticas pedagógicas em nossas vidas. (p. 50)

Reflexões desse tipo reforçam a importância de conhecer a trajetória de outros profissionais como forma de analisar e repensar suas ações, assim como ajudam a resgatar o valor do saber docente e os saberes da experiência que surgem da realidade escolar atuando como referência para o professor.

2 Procedimentos metodológicos

Para a construção desta narrativa, inicialmente realizamos estudos teóricos sobre avaliação da aprendizagem e formação de professores que chamaremos aqui de análise documental. De acordo com Ludke (1986), esta abordagem busca identificar dados factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Para ele, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Ele continua e diz que há uma série de vantagens na utilização de documentos na pesquisa ou avaliação educacional, pois constituem uma fonte estável e rica, o que dá mais estabilidade nos estudos. Além disso, podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

As principais referências para esta construção foram obtidas no projeto AERA, dentre eles, Luckesi, Celso Vasconcellos, Villas Boas, Mendes e Gonçalves, entre outros. Este estudo foi orientado pelos mestres e doutores que constituem o grupo de pesquisas já mencionado anteriormente.

Tendo constituído as bases teóricas para a escrita, iniciamos um processo de análise e seleção das experiências docente do primeiro autor deste artigo. Nosso critério para esta seleção foi o episódio em que o processo de avaliação gerou incômodo e, assim, possibilitou a reflexão sobre a prática avaliativa até então exercida.

Sobre isso Ludke (1986), diz que a análise está presente em vários estágios da investigação tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento. Do tratamento dos dados, usamos procedimentos analíticos verificando a pertinência das questões

ISBN: 978-85-8126-090-7

selecionadas frente às características específicas da situação estudada, tendo concluído as etapas mencionadas: estudo, seleção da experiência e análise da experiência, todo esse esforço no sentido de pensar sobre a avalição, por isso a seção abaixo.

3 Avaliação: perspectivas históricas

Em educação, quando tratamos sobre avaliação da aprendizagem, percebemos que ainda é um desafio para grande parte do corpo docente. Para dar início a esta discussão, é importante saber: o que é avaliar? Ora, podemos trazer apenas uma definição do que seja este ato? Arriscamos dizer que não. Analisar, perceber, comparar, verificar, mudar, quantificar, qualificar, entre outras ações, não são modos de avaliar?

A todo momento, inconscientemente, realizamos uma avaliação. "Por qual caminho seguir? Este é melhor que aquele! Irei comprar em outro lugar, etc.", são exemplos de avaliações feitas em nosso cotidiano. Segundo Kraemer (2006), avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Ou seja, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de "medir" os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ainda para a autora, a avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

A cultura dos exames escritos segundo Santos e Souza (2011), remonta de pouco tempo, tendo seus primeiros vestígios

no século XVIII, nas universidades medievais (na Europa). O grande marco de sua constituição no século XIX foi a criação da escolaridade seriada obrigatória, impossibilitando a realização dos inúmeros exames orais, surgindo assim a generalização e a valorização dos exames escritos. Para as autoras, a utilização da avaliação escrita começou a ser intensamente discutida no cenário educacional brasileiro a partir das últimas duas décadas do século XX.

A este respeito, Santos e Souza (2011), afirmam que nos congressos nacionais sobre o ensino de Matemática, realizados a partir da década de 1950, a avaliação é pouco abordada, apresentando destaque mínimo em relação aos demais temas discutidos e relacionados às práticas pedagógicas para a Matemática. Para elas, os anais dos eventos realizados sobre o ensino de Matemática apontam que apenas a partir da década de 1990 que se via alguns vestígios de que havia alguma preocupação dos educadores matemáticos com o baixo rendimento apresentados pelos alunos e o uso da prova escrita como único instrumento de avaliação da aprendizagem matemática, em geral orientada para verificação do produto final, visando medir aquilo que se suponha que o aluno tenha aprendido e que era expresso por meio de um conceito ou nota.

Atualmente, ainda percebemos algumas marcas dessa realidade, pois a atual prática da avaliação escolar estipula como função da avaliação, a classificação e não o diagnóstico e acaba desconsiderando o educando como sujeito, julgando-o e classificando-o a partir dos resultados que alcançam em uma prova. Essa é uma estratégia que não considera os conhecimentos prévios que os alunos trazem acerca dos conteúdos de ensino, bem como as possíveis relações e interações que os conhecimentos e conteúdos trazem entre si. Caseiro e Gebran (2008) retratam me-

ISBN: 978-85-8126-090-7

lhor o que queremos dizer quando afirmam que ao observarmos a avaliação nos moldes em que se apresenta ainda hoje na grande maioria das instituições de ensino, percebemos que ela ainda é realizada predominantemente visando à exatidão de reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Sobre isso, Luckesi (2002) afirma que

> São vários os aspectos em que professores e professoras repetem modelos inconscientes de agir na prática da avaliação da aprendizagem escolar. Para provocar uma reflexão, vamos sinalizar alguns, entre muitos outros, nos quais padrões inconscientes de conduta atuam fortemente, de modo automático. O primeiro deles tem a ver com o equívoco de denominar sua prática de "Avaliação" quando o que se faz é exercitar "exames". Professores, professoras, escolas, sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação ... –, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para o nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente "examinamos", porém dizemos que "avaliamos" (LUCKESI, 2002).

Para Luckesi (2014), como pode haver viabilidade para uma prática educativa saudável em nossas escolas, se os instrumentos de coleta de dados para a avaliação – que revelarão a qualidade do aprendido – são elaborados com conteúdos aleatórios? Sobre isso, Villas Boas (2006) contribui ao afirmar que na educação escolar brasileira, ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente. Para ela, ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos.

As práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirado na competição presente nas atividades sociais. Me-

diante o exposto, podemos dizer da existência de prática pontual, isolada e fragmentada que considera apenas o produto como resultado da aprendizagem. Podemos afirmar que esta estratégia se coaduna com um modelo de avaliação mecânica marcada por resultados.

4 Relato de experiência: o meu pensar sobre avaliação

Este relato retrata brevemente o percurso de formação, em especial, momento de inquietação no que diz respeito às práticas avaliativas como docente que há onze anos atua no ensino médio.

> *Quando comecei minha carreira de professor passei a avaliar os alunos da mesma forma como fui avaliado quando aluno. As provas eram o principal meio de avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos. Isso foi automático, nunca havia parado para pensar se a forma de avaliação poderia fazer alguma diferença no processo de ensino-aprendizagem de Matemática. Atribuo essa realidade à minha formação acadêmica, pois, durante os quatro anos de curso, em nenhum momento se falou da avaliação da aprendizagem, não discutimos ou pesquisamos sobre como avaliar um aluno ou uma turma de alunos, nenhum professor levantou esse questionamento para a minha turma.*
>
> *Uma das experiências positivas que tive como avaliador, foi a realização de um seminário sobre Geometria Espacial, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Esse foi um momento que consegui perceber o quanto meus alunos tinham apreendido os conceitos ensinados. Eles explicaram as definições e exemplificaram de maneira brilhante. Penso que o processo como um todo contribuiu para o desempenho destes alunos, haja vista que tiveram suas opiniões, ideias, dúvidas e seus esforços valorizados no diálogo.*
>
> *Há pouco tempo, comecei a perceber que minhas metodologias não eram adequadas, mesmo sem ter certeza, sabia que algo*

ISBN: 978-85-8126-090-7

> *estava errado. Foi aí que senti a necessidade de voltar a estudar e comecei a fazer uma pós-graduação que me possibilitou conhecer outros métodos e visões do ensino de Matemática, assim como pesquisadores da área e, dentre estes, o GEMAZ onde tive a oportunidade de conhecer o AERA que me proporcionou os estudos sobre avaliação me fazendo repensar práticas antigas.*
>
> *Com 11 anos de sala de aula, não avalio somente com provas, levo em consideração todo o processo na tentativa de romper com o padrão de "avaliação" classificatória. Não é fácil ser um professor diferenciado e diferente de todos na forma de avaliar, é por isso que estou certo de que preciso de mais conhecimento a respeito da avaliação e estou nessa busca, para avaliar meus alunos de forma a contribuir com um aprendizado significativo em Matemática.*

Este relato nos leva a pensar sobre a importância da formação do professor e como é necessário que este busque novos conhecimentos que favoreçam suas práticas. Nesse sentido, Freire (1996 *APUD* OLIVEIRA E GUIMARÃES 2007), assevera que para uma transformação dos professores é necessário que estes desenvolvam uma postura crítico- -reflexiva sobre suas práticas e que assumam as "razões de ser e por que" ao agirem de determinada maneira. Ainda sobre o assunto, Oliveira e Guimarães (2007), afirmam que um dos objetivos da reflexão é tornar o professor sujeito de sua prática e quando o faz, pode, então, promover rupturas com antigas práticas e experimentar novas possibilidades.

5 Conclusão

Refletir sobre nossas práticas evidencia que essas experiências podem ser usadas a nosso favor quando buscamos usá-las para melhorar nossas práticas pedagógicas. Todas essas situações contribuem na busca de nossa autonomia, tendo em vista que

nesse momento temos disponíveis leituras para desenvolver estratégias sobre a prática de ensino.

Como vemos nas palavras de Mendes e Gonçalves (2007), desenvolver experiências de investigação sobre a prática, é importante para que os professores adquiram consciência de que, na sua profissão, o conhecimento é construído procurando corresponder às reais necessidades da escola e da comunidade e, por isso, pensamos que a experiência é de suma importância para o desempenho profissional.

Sobre avaliação, Vasconcellos (2006 *APUD* ALBUQUERQUE 2012), mostra que seu principal objetivo destoa do objetivo central da educação, apresentando-se como instrumento de poder, de controle e aponta a função da avaliação para cada segmento educacional. Ainda para ele, o sistema possui a função de inculcação ideológica, a escola de legitimação da sua própria existência e controle do trabalho do professor, o professor de controle das disciplinas como forma de coerção para os alunos reproduzirem as ideias dominantes, os pais de controle e pressão sobre os filhos e a nota acaba sendo a única forma de acompanhamento do desenvolvimento escolar.

A escola deveria buscar, entre outras coisas, uma avaliação formativa, que valorize o aluno, suas experiências, cultura e seu processo de aprendizagem. Ao contrário, incentiva que os alunos reproduzam as práticas vistas na escola. Costa (2008) nos diz que

> Apesar de terem sensações indesejáveis com a aplicação deste instrumento avaliativo, como medo, angústia e tensão, os alunos fazem questão de ressaltar a importância de seu uso no cotidiano escolar. A referência que eles possuem é esta e, portanto, não há o que fazer a não ser sujeitar-se a essa forma de poder disciplinar. Desse modo, percebi que os alunos, em sua maioria, exerceriam seu poder através da aplicação de provas exatamente como ocorre

ISBN: 978-85-8126-090-7

> com eles. Ao mesmo tempo que se sentem pressionados pelo poder também se sentem satisfação em exercê-lo e isso mostra como são subjetivados e constituídos nas relações que se estabelecem, pois o poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. (COSTA, 2008. p. 72)

Esta situação nos leva a pensar que estamos contribuindo com a perpetuação de práticas avaliativas tradicionais e que a pouca formação sobre o tema avaliação da aprendizagem, apesar de contribuir para uma forma equivocada de avaliar, não deve justificar a acomodação. Ao relacionar teoria-prática é possível dizer que a nossa compreensão sobre a avaliação tem elementos problematizadores que nos fortalece a assumir a escola como local de lutas, contradições e possibilidades que somente de posse do reconhecimento de nossas limitações e de nossas possibilidades poderemos compreender o estudante como sujeito criativo que é capaz de propor e dialogar sobre o processo educativo.

A sensibilidade docente para o contexto da prática deve ser alimentada pela consciência de nossa incompletude e de um arcabouço capaz de nos impulsionar a refletir sobre nosso papel como agente responsável por uma cultura de formação humana. Desta forma, indicamos que nós como agentes da Educação deveríamos partir do seguinte pressuposto: Se ensinamos algo a alguém, devemos nos preocupar se o que está sendo ensinado está sendo apreendido e a partir daí nos perguntar: o que e como fazer para constatar até que ponto nossa avaliação promove a aprendizagem e constrói processos emancipatórios na ambiência escolar?

Deixamos este questionamento como ponto de reflexão sobre o assunto abordado. Não pretendemos com isso deixar um modelo ou um manual de como deve ocorrer o processo avaliativo, mas sim convidar os docentes para uma análise de suas ações, como fez o primeiro autor buscando melhorar sua forma de avaliar.

Referências

ALBUQUERQUE, L. C. *Avaliação da aprendizagem*: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação de metrado. Universidade de Brasília, 2012.

CASEIRO, C. C. F. GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: Concepção, práticas e dificuldades. *In*: *Nuances:* estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

COSTA, P. S. Eu não consigo pensar: o que as provas representam para os alunos e professores? *In*: *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n.25, p. 67-73, dezembro, 2008.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. *In*: *V Colóquio internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Dezembro, 2005.

LUCKESI, C.C. *Sobre notas escolares*: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais* (2002). Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acessado em: 21/07/2015.

LUDKE, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, M. J. F. GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre a formação do professor de matemática. *In*: *Formação e inovação curricular no ensino de ciências e matemáticas*: Pesquisando ideias, saberes e processos. Belém: CEJUP ED, 2007.

OLIVEIRA, S. S. GUIMARÃES, D. A. A. A importância de parcerias entre professores e pesquisadores para o aperfeiçoamento da prática docente no ensino de ciências. *In*: *Formação e inovação curricular no ensino de ciências e matemáticas*: Pesquisando ideias, saberes e processos. Belém: CEJUP ED, 2007.

SANTOS, D. C. SOUZA, C. F. Avaliação e Matemática: relação que se constrói no percurso histórico. *In*: *III Encontro Regional*

ISBN: 978-85-8126-090-7

em Educação Matemática: Diálogos de educação Matemática e outros saberes. 2011.

VILLAS BOAS, B. *Avaliação formativa e formação de professores*: Ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Avaliação Formativa*: Práticas inovadoras. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PRÉ E PÓS REFORMA CURRICULAR PARA AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MENEZES, Lídia de Azevedo de
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão e Docência na Educação Superior, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e professora/orientadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: lidia_educaçao@yahoo.com.br

TROMPIERI FILHO, Nicolino
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado II. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixos Avaliação do Ensino-Aprendizagem e Avaliação Curricular. Orientador de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação (FACED/UFC). E:mail trompieri@hotmail.com

CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). E-mail: deboraldyane@hotmail.com

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos
Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), linha de pesquisa Avaliação Educacional, Eixo Avaliação Ensino-Aprendizagem. Bolsista CNPq. Pesquisadora da qualidade do Ensino Médio com foco nos indicadores de avaliação em larga escala. Professora da rede estadual do Ceará com experiência em gestão. E-mail: dani_gurgel@yahoo.com.br

RESUMO

As reflexões acenadas são resultados de um recorte de tese que se defende acerca da formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para avaliar na educação básica, demandando competências e habilidades previstas pela Legislação da Educação Superior e Ministério da Educação (MEC), nas avaliações em larga escala. Fundamentou-se teoricamente em autores como: Gatti e Barretto (2009), Gatti (2003), Perrenoud (1999), Anastasiou (2006), Depresbiteris e Tavares (2009), dentre outros, que abordam a legislação da Educação Superior e a formação de professores para avaliar. A pesquisa de natureza qualitativa, ancorada pela técnica e análise hermenêutico-dialética, ocorrera em onze cursos de licenciatura da

ISBN: 978-85-8126-090-7

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, com uma amostra comparativa entre 1.308 licenciados e 4.185 licenciandos. Os resultados revelaram que se faz necessário atender não somente as orientações da Legislação da Educação Superior na proposta curricular prescritiva, mas considerar as orientações do Ministério da Educação (MEC), a fim de formar o professor reflexivo de sua prática pedagógica, na proposta reflexão, ação e reflexão, avaliando na perspectiva da avaliação formativa, com o compromisso político-social dos professores com a cidadania dos alunos que se encontram na educação básica, contribuindo com a qualidade da educação, ou seja, garantindo os direitos de aprendizagem.
Palavras-Chave: Formação de Professores. Avaliação. Educação Básica.

ABSTRACT

The waved reflections are the result of a thesis cutout that stands on the initial training of teachers pre and post curricular reform to assess in basic education, demanding skills and abilities provided for by the Law of Higher Education and Ministry of Education (MEC), in evaluations on a large scale. It is theoretically grounded in authors such as Gatti and Barretto (2009), Gatti (2003), Perrenoud (1999), Anastasiou (2006), Depresbiteris and Tavares (2009), among others, addressing the law of higher education and training teachers to evaluate. The qualitative research, anchored by technical and hermeneutic-dialectical analysis, occurred in eleven bachelor degree from the State University Valley Acaraú (UVA) in Sobral, Ceará, with a comparative sample of 1,308 graduates and 4,185 undergraduates. The results revealed that it is necessary to consider not only the guidelines of the Higher Education Legislation in prescriptive curriculum proposal, but consider the guidelines of the Ministry of Education (MEC) in order to form the reflective teacher of their teaching, reflection proposal action and reflection, assessing the perspective of formative assessment, with the political and social commitment of teachers to citizenship of students who are in basic education, contributing to the quality of education, ie, ensuring rights learning.
Keywords: Teacher Education. Evaluation. Basic Education.

1 Introdução

Este trabalho é um recorte da tese intitulada "Formação Inicial de Professores para Avaliar na Educação Básica: Pré e Pós Reforma Curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE)" vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha Avaliação Educacional, eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Iniciou-se em 2011, em virtude das demandas na Legislação da Educação Superior para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, pois ocorreram movimentos de reformas curriculares nas universidades brasileiras, emergindo a relevância de pesquisa qualitativa na área, considerando-se neste cenário as avaliações em larga escala (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, SPAECE – SEDUC – CE), propostas pelo Ministério da Educação (MEC), com a função de aferir os resultados de aprendizagem.

A escolha dos cursos de licenciatura na universidade mencionada decorreu dos seguintes fatos: percepções como licenciandа em Pedagogia da inexistente relação teoria e prática nas disciplinas do curso; coordenação pedagógica em escola pública, observando-se a resistência dos professores do Ensino Fundamental II, atualmente 6º ao 9º anos, na elaboração do planejamento, ou seja, prática pedagógica fragmentada, pré- reforma curricular, dos licenciados pela UVA, em Sobral, Ceará; coordenação da formação continuada na Gerência do Ensino Fundamental, na Secretaria da Educação de Sobral, Ceará, ouvindo-se depoimentos nas oficinas que obtiveram formação específica e poucas disciplinas pedagógicas; docente na referida universidade, constatando-se questionamentos dos licenciandos, acerca da utilidade dos estudos para a prática pedagógica como professores na educação básica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assim, as experiências acadêmicas e profissionais explícitas acima, aliadas às demandas para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, propostas pela Legislação da Educação Superior, devendo pautar-se na ação, reflexão e ação da prática docente, contribuíram para o delineamento do objeto de estudo.

2 Legislação da educação superior para a formação inicial nos cursos de licenciatura

Segundo Gatti e Barretto (2009), percebe-se no século XX, que a demanda pela formação de professores originou-se na Universidade, devido ao processo de industrialização no Brasil e à necessidade de qualificação dos trabalhadores. Surge, assim, o modelo de formação baseado no sistema 3 + 1, no qual os três primeiros anos com formação em bacharelado e, por último, formação voltada para a licenciatura, considerando-se a atuação profissional destes professores voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que em 1939, o curso de Pedagogia estruturava-se como as licenciaturas em áreas específicas, ou seja, formando-se bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais, regulamentados por lei, para lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Considerando a legislação brasileira a partir de 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no País encontravam-se nas leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações federal e estadual (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para a autora mencionada, com o objetivo do aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a Indicação n. 8/86, em meados dos anos 1980, que propunha a extinção dos

cursos de licenciatura curta apenas nas grandes capitais do País, tendo em conta as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos. Eles só viram a ser extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no final dos anos 1990.

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores:

> [...] tendo sido definido período de transição, **prazo de dez anos** (grifo nosso) para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes para cada curso passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Op. Cit. 42).

Dessa forma, o currículo pré-reforma estava baseado no clássico sistema 3+1 adotado nas licenciaturas das universidades brasileiras desde a década de 1930, com base no qual o aluno cursava um tronco comum (em três anos), geralmente voltado para o bacharelado e, ao final, eram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas (em um ano).

Em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores:

> [...] Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis (*sic*) e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteado-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> res desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem de um lado, a formação de competências necessárias a atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e aprendizagem e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção de conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução das situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 47).

As diretrizes também orientam que "a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor", em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza "a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articulares nelas mencionados" (art.14). Os eixos articuladores para as matrizes são seis (art. 11): 1) o de diferentes âmbitos do conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas.

Assim, compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, criada pelo CNE em 2002, representa um marco na mudança de modelo de formação, pois se observa a implementação no projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura, porém no currículo em ação, não se concretiza. Prioriza-se ainda a formação específica, em detrimento da formação pedagógica, evidenciando-se a prevalência de um currículo tradicional estruturado ain-

da no sistema 3 + 1, do que as orientações propostas pós LDB 9394/96, bem como documentos oficiais e pesquisadores na área de formação de professores para a educação básica.

Conforme as políticas públicas para a formação inicial de professores, que as universidades encontram-se regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, base para a estruturação das diretrizes curriculares que, entre outros aspectos, pretendem assegurar às instituições de ensino superior liberdade para atuar na composição da carga horária e integralização dos currículos, na especificação das unidades de estudos a serem ministradas, no prolongamento ou redução da duração dos cursos de graduação.

> [...] Dentro desse contexto legal, as instituições poderão usar maior autonomia na definição dos currículos de seus cursos, sendo chamadas a construir um processo pedagógico que atenda a dinâmica das demandas da sociedade e considerando a graduação como etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente. Têm ainda espaço para propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do estudante, diversificar a estruturação modular e ampliar a diversidade da organização dos cursos, visando a um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados (ANASTASIOU, 2006, p.6).

Denota-se, assim, desafios para a Educação Superior no modelo de formação inicial de professores demandados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, atribuindo-se às instituições autonomia na estruturação de seus currículos, observando-se na composição da carga horária flexibilidade de duração do curso, bem como diversificação curricular para aproveitamento dos conteúdos.

Ramos (2009) enfatiza a fragilidade na formação inicial de professores para avaliar no que tange a compreensão da con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cepção da avaliação contínua, formativa, avaliação de rendimento, denotando-se distorções nas falas dos entrevistados, aos instrumentos avaliativos e critérios para avaliar. Por fim, critica-se a formação inicial de professores de Educação Física e adverte a necessidade da Universidade refletir mais sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, acreditando-se que os professores precisam obter conhecimentos sobre psicologia, sociologia, dentre outras áreas, porém articulando-se com os processos de avaliação, para construção de uma prática pedagógica avaliativa com coerência e segurança.

Conforme Perrenoud (1999) existem professores:

> Malformados e mal informados, indiferentes ao fracasso escolar, que jamais ouviram falar de avaliação formativa ou por objetivos, que funcionam na economia e se contentam com um ensino frontal. Se, além disso, tiverem uma turma numerosa e alunos difíceis, em um ambiente pouco propício, não será de se espantar que sua maneira de ensinar não favoreça a regulação das aprendizagens. Esse quadro não se presta a todos os professores. A ótima regulação das aprendizagens individuais é bem difícil quando a classe comporta doze alunos, quando os professores trabalham em equipe, quando dispõe de recursos suplementares ou participam de um projeto centrado sobre o fracasso escolar e sobre a diferenciação do ensino (p. 81 e 82).

Percebem-se críticas na formação inicial de professores para avaliação tanto formativa como somativa, em decorrência de dificuldades de interpretação, elaboração de instrumentos, preguiça ou medo de realizar mediações. Assim, alguns professores são indiferentes ao fracasso escolar e desconhecem a avaliação formativa ou por objetivos, contentando-se com o ensino formal, ou seja, tradicional. Há o reconhecimento na dificuldade para realizá-la, pois são necessários trabalhos em equipe e se pen-

sar em metodologias que considerem a diferenciação do ensino para superação do fracasso escolar.

3 Procedimentos metodológicos

Adotou-se a técnica e análise hermenêutico-dialética. Minayo (2004) propôs esta tipologia de análise ancorada nas proposições de Stein (1987), as quais constituem um balanço-síntese da controvérsia habermasiana-gadameriana sobre questões envolvendo o emprego da dialética e da hermenêutica, as quais Ricouer (1983) elabora em termos de interpretação (hermenêutica) e ideologias (crítica).

Dessa forma, conforme explicitado, utilizou-se como procedimentos metodológicos a comparação de revisão de literatura, análise documental, e entre escala de opinião, por meio de questionários com questões aberta e fechada, procedimento usado durante pesquisa com teoria fundamentada, em que dados recém-coletados foram comparados de forma contínua com dados comparados anteriormente e com sua codificação, para refinamento do desenvolvimento de categorias teóricas, com o propósito de testar ideias emergidas, que pudessem conduzir a pesquisa a novas e produtivas direções.

A análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura apresentaram mudanças pontuais pós reforma, atentando-se para as exigências das Diretrizes Curriculares, porém tal aspecto não influenciou ainda, como deveria o currículo em ação. Assim, Neste momento, apresenta-se um recorte da análise comparativa qualitativa na escala de opinião entre licenciados e licenciandos, com uma amostra de onze cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, por se eleger como critérios a escolha abran-

ISBN: 978-85-8126-090-7

gendo as diversas áreas do conhecimento, ou seja, recolher uma imagem globalmente conforme a que seria obtida, interrogando o conjunto da população, tendo-se a participação de 1.308 licenciados e 4.185 licenciandos.

4 Análise comparativa qualitativa da escala de opinião entre licenciados e licenciandos sobre avaliação do ensino-aprendizagem

O item q1 aborda a formação inicial de professores interdisciplinar para a avaliação, ou seja, se as disciplinas foram ministradas de forma integrada, relacionando disciplinas pedagógicas e específicas. A maioria dos licenciados respondeu discordo (34,7%) e concordo em parte (34,7%). Por sua vez, a maioria dos licenciandos concordou em parte (55,1%).

q1_A formação inicial de professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeti foi interdisciplinar, ou seja, as disciplinas foram ministradas de forma integrada, relacionando disciplinas pedagógicas e as específicas.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	25	34,7
Concordo em parte	25	34,7
Concordo	22	30,6
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	20	7,9
Concordo em parte	140	55,1
Concordo	94	37,0
Total	254	100,0

Pimenta e Anastasiou (2008) asseveram como a universidade deve tratar o conhecimento/ciência, na necessidade de avançar no modelo napoleônico de ensino, disciplinar e hierárquico, para contribuir de forma interdisciplinar para a trans-

formação do saber escolar. Percebe-se que tanto os licenciados, como os licenciandos, denotaram concordância em parte, ou seja, houve a reforma curricular, porém ainda é acenada uma realidade na matriz curricular prescrita no projeto político dos cursos de licenciatura distante da ação dos professores universitários. A interdisciplinaridade constitui-se ainda um desafio a ser concretizado no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

No item q2, que enfatiza se houve a relação teoria e prática na formação inicial de professores, percebe-se que (52,8%) dos licenciados concordaram em parte, enquanto que (44, 1%) dos licenciandos concordaram. Porém, constatou-se que embora 44,1% dos licenciandos concordaram, (41,7%) concordaram em parte.

q2_A formação inicial de professores, na Universidade, para avaliação do ensino-aprendizagem que me submeti relacionou teoria e prática.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	16	22,2
Concordo em parte	38	52,8
Concordo	18	25,0
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	36	14,2
Concordo em parte	106	41,7
Concordo	112	44,1
Total	254	100,0

Segundo Gatti e Barretto (2009) mister se faz uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos de licenciatura para a formação de professores. Constatou-se mais uma vez, concordância em parte entre licenciados e licenciandos, embora um percentual considerável de concordância dos licenciandos.

Já no item q3, sobre a preparação para a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica, dos licenciados, (45,8%)

ISBN: 978-85-8126-090-7

concordaram em parte e (31,9%) discordaram. Já entre os licenciandos houve maior frequência (52,8%) em concordância em parte.

q3_A formação inicial de professores, na Universidade, me preparou para a avaliação do ensino- -aprendizagem na Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	23	31,9
Concordo em parte	33	45,8
Concordo	16	22,2
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	42	16,5
Concordo em parte	134	52,8
Concordo	78	30,7
Total	254	100,0

Concorda-se com Perrenoud (1999), infelizmente a formação inicial de professores para avaliar na Educação Básica ainda não se realiza de forma satisfatória, ou seja, os professores são malformados e mal informados, muitas vezes indiferentes ao fracasso escolar. Possivelmente não conhecem a proposta de avaliação formativa ou por objetivos, bem como a regulação da aprendizagem, pois se faz necessário trabalhar com turmas não numerosas, o que não consiste na realidade de muitas escolas brasileiras. Mais uma vez, a concordância em parte entre licenciados e licenciandos apontam desafios para os cursos de licenciatura na universidade.

Por conseguinte, no item q4, se a formação inicial de professores subsidiou na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica. Houve concordância em parte (50%) dos licenciados e (53,5%) entre os licenciandos, observando-se que (36,1%) dos licenciados discordaram.

Q4_A formação inicial de professores, na Universidade, me subsidiou na elaboração de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	26	36,1
Concordo em parte	36	50,0
Concordo	10	13,9
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	31	12,2
Concordo em parte	136	53,5
Concordo	87	34,3
Total	254	100,0

Considerando-se o pensamento de Depresbiteris e Tavares (2009) acerca da necessidade da utilização da diversidade de instrumentos para avaliar a aprendizagem, denota-se pela resposta de licenciados e licenciandos, que a formação ainda precisa melhorar no que se refere a preparar o futuro professor que atuará na Educação Básica para fazer uso de diversos instrumentos com a finalidade de promover o ensino- -aprendizagem de qualidade.

No item q5, sobre a formação inicial de professores, subsidiar na elaboração de estratégias de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica, (51,4%) dos licenciados e (51,2%) dos licenciandos concordaram em parte.

Q5_A formação inicial de professores, na Universidade, me subsidiou na elaboração de estratégias de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	23	31,9
Concordo em parte	37	51,4
Concordo	12	16,7
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	31	12,2
Concordo em parte	130	51,2
Concordo	93	36,6
Total	254	100,0

ISBN: 978-85-8126-090-7

O que ainda se percebe conforme Ramos (2009) são professores afirmando compreender a avaliação contínua, porém sem consistência quanto aos critérios para avaliar. Ou seja, ainda fazem uso somente da prova, de uma avaliação do rendimento. Outrossim, as respostas de concordância em parte de licenciados e licenciandos acerca de outras estratégias para avaliar, apontam a necessidade dos cursos de licenciatura analisarem as estratégias para avaliar que se tem refletido com os futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Em relação ao item q6, se a formação inicial de professores foi fragmentada, não relacionando disciplinas pedagógicas e específicas, ou seja, não preparou para a avaliação na Educação Básica, embora a maioria dos licenciados (40,3%) apontou discordância, porém (33,1%) concordaram. Por sua vez, (58,7%) dos licenciados concordaram.

Q6_A formação inicial de professores, na Universidade, que me submeti foi fragmentada, ou seja, as disciplinas foram ministradas de forma isolada, não relacionando disciplinas pedagógicas e específicas. Não preparou para a avaliação na Educação Básica.

Licenciados	Frequência	%
Discordo	29	40,3
Concordo em parte	19	26,4
Concordo	24	33,3
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Discordo	37	14,6
Concordo em parte	68	26,8
Concordo	149	58,7
Total	254	100,0

Concorda-se com Gatti e Barretto (2009), a formação fragmentada ainda é uma realidade das universidades brasileiras, suscitando a importância de superação de modelo disciplinar, para um modelo interdisciplinar que vise a função social da escolarização. Observa-se, dessa forma, uma maior frequência de

consideração sobre a formação fragmentada entre os licenciandos, que os licenciados, o que denota uma preocupação nos resultados apontados e mais uma vez, um desafio para os cursos de licenciatura nas universidades.

Já no item q7, sobre a concepção de avaliação na formação inicial colaborar na elaboração de instrumentos e estratégias, quanto aos licenciados (55,6%) concordaram em parte, enquanto que os licenciandos (39,8%) concordaram em parte e (41,3%) afirmaram que sim.

Q7_A concepção de avaliação na formação inicial, no curso de licenciatura, colabora na elaboração de instrumentos e estratégias.

Licenciados	Frequência	%
Não	19	26,4
Em parte	40	55,6
Sim	13	18,1
Total	72	100,0

Licenciandos	Frequência	%
Não	30	11,8
Em parte	101	39,8
Sim	105	41,3
Total	236	92,9
Ausente	18	7,1
Total	254	100,0

Para Gatti (2003) o exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção da perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática – passa/não passa – ou mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou autoafirmações pessoais. Nesta perspectiva a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo- -sociais valiosas para os participantes desse processo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Destaca-se que o Curso de Pedagogia possui duas disciplinas obrigatórias (Avaliação Educacional e Análise de dados Estatísticos) e que este percentual pode está relacionado aos licenciandos nesta área. Outrossim, pelas respostas de concordância em parte, em consonância com Gatti (2003) considera-se importante que a avaliação seja formativa, não somente burocrática, com uma diversidade de instrumentos e estratégias avaliativas que potencializem a aprendizagem dos alunos.

5 Considerações finais

Os resultados acenados nesta tese sobre a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, revelaram que os desafios para a docência universitária estão postos, como analisar a proposta de formação atual fundamentada no modelo crítico-reflexivo, emergindo mudanças curriculares prescritivas e em ação, assim faz-se necessário um olhar acerca da legislação, perfil e ementas das disciplinas com foco na avaliação de ensino -aprendizagem.

Vale ressaltar que demanda dos professores que atuarão na educação básica, uma prática docente fundamentada na teoria crítica, refletindo sobre a relação currículo, planejamento e avaliação, para a tomada de decisões.

Assim, depreende-se que uma avaliação somativa, pode ser utilizada para fins de uma avaliação formativa, desde que o avaliador, compreenda que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e que o importante não é medir a aprendizagem, mas analisar as dificuldades apontadas nos erros dos alunos, pois a partir do diagnóstico das dificuldades evidenciadas, é possível criar estratégias que potencializem a aprendizagem.

Dessa forma, os resultados confirmaram a tese de que a formação inicial de professores pré e pós reforma curricular para

avaliar na educação básica demanda competências e habilidades previstas pela Legislação da Educação Superior e Ministério da Educação (MEC), nas avaliações em larga escala.

Espera-se que as reflexões aqui apontadas sejam analisadas pelos professores universitários no âmbito da formação inicial dos cursos de licenciatura desta pesquisa, bem como por outros pesquisadores, na possibilidade de melhorar a formação inicial de professores para avaliar na educação básica, de forma interdisciplinar, relacionando teoria e prática, o que suscita uma formação embasada nos princípios da teoria crítica do currículo.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.. A Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. *In*: *forGrad em revista*. Vitória, n. I, 2006. p. 6.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

DEBRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso…* Instrumentos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

GATTI, B. A; BARRETTO; E.S de S. *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasil: UNESCO, 2009.

_____. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan-jun/2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PIMENTA; ANASTASIOU, L. das G. ***Docência no Ensino Superior.*** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

RAMOS, A. B. *Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física*. Disponível em:< http://www.efdeportes.com>. Revista Digital – Buenos Aires – Año 13 – Nº 128 – Enero de 2009. Acesso em 27/01/2011.

RICOUER, P. ***Interpretação e ideologias.*** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANO – PIAUÍ

ALMEIDA NETA, Margarida Alves
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: margazinha_m3@hotmail.com

LEITE, Débora Lucia Lima Mendes
Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta II, na Universidade Federal do Piauí. E-mail: deboraleite@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo é resultante de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí. Propõe-se a investigar as necessidades formativas de docentes que atuam na Educação Infantil, em instituições públicas municipais de Floriano-Piauí. O principal objetivo é identificar aspectos relacionados a dificuldades da prática pedagógica com as crianças menores, que os docentes reconhecem precisar de melhor qualificação. Especificamente, buscou-se identificar os aspectos relacionados às carências e/ou potencialidades da formação docente para os profissionais que atuam na referida etapa de ensino. Objetivou-se, ainda, apontar aspectos que colaborem para um ensino de qualidade para a criança que frequenta a pré-escola. Para tanto, como suporte teórico, recorremos a Freire (2011), Oliveira (2005), Zabalza (1998), Libâneo (1990; 2008), Nóvoa (1997) entre outros. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, o instrumento utilizado para a concretização do estudo foi a entrevista, com o auxílio de um roteiro semiestruturado. Os resultados obtidos evidenciam que os docentes questionam a sua não participação no levantamento de informações quanto as suas necessidades formativas para a realização da formação continuada que atenda à realidade. Assinalaram acerca da importância da pré-escola na

ISBN: 978-85-8126-090-7

fase da infância e da necessidade de uma contínua formação e atualização de conhecimentos didáticos e lúdicos para a oferta de uma Educação Infantil eficaz e de qualidade.

Palavras-chave: Qualidade. Necessidades Formativas. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is the result of a course conclusion work degree in Education at the Federal University of Piauí. It is proposed to investigate the training needs of teachers working in early childhood education in municipal public institutions of Floriano, Piauí. The main objective is to identify aspects related to difficulties of teaching practice with the children, that teachers recognize need better qualifications. Specifically, it sought to identify aspects related to the needs and/or potential of teacher training for professionals who work in that stage of education. It aimed to also point out aspects that contribute to quality education for the child who attends preschool. To this end, theoretical support, we resort to Freire (2011), Oliveira (2005), Zabalza (1998), Libâneo (1990; 2008), Nóvoa (1997) among others. The methodology was qualitative in nature, the case study method, the instrument for the realization of the study was the interview with the aid of a semi-structured. The results show that teachers question their non-participation in collecting information about their training needs for the realization of continuing education that meets the reality. They noted about the importance of preschool in the childhood phase and the need for continuous training and upgrading of educational and playful knowledge for offering effective early childhood education and quality.

Key-words: Quality. Formative needs. Childhood education.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de un trabajo de curso conclusión grado en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Se propone investigar las necesidades de formación de los docentes que trabajan en la educación infantil en las instituciones públicas municipales de Floriano, Piauí. El objetivo principal es identificar los aspectos relacionados con las dificultades de la práctica docente con los niños, que los profesores reconocen necesitar mejores calificaciones. En concreto, se trató de identificar los aspectos relacionados con las necesidades y/o potencial de la formación de profesores para los profesionales que trabajan en esa etapa de la educación. Su objetivo era también señalar aspectos que contribuyen a la educación de calidad para el niño que asiste a preescolar. Con este fin, el apoyo teórico, recurrimos a Freire (2011), Oliveira (2005), Zabalza (1998), Libâneo (1990; 2008), Nóvoa (1997) entre otros. La metodología fue de naturaleza cualitativa, el método de estudio de caso, el instrumento para la realización del estudio fue la entrevista con la ayuda de un semi-estructurada. Los resultados muestran que los docentes cuestionan su no participación en la recolección de información acerca de sus necesidades de capacitación para la realización de la formación continua que cumpla con la realidad. Tomaron nota de la importancia de la educación preescolar en la fase de la infancia y la necesidad de la formación continua y la mejora del conocimiento educativo y lúdico para ofrecer una educación de la primera infancia eficaz y de calidad.

Palabras clave: Calidad. Necesidades formativas. Educación de la Primera Infancia.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Este estudo iniciou-se da inquietação por investigar quais as necessidades formativas dos docentes que atendem às crianças da pré-escola matriculadas na rede pública de ensino, na etapa da Educação Infantil, em escolas municipais localizadas em diferentes regiões do município de Floriano-Piauí. O principal objetivo foi identificar os aspectos relacionados à prática pedagógica nos quais os docentes julgam ter alguma dificuldade e reconhecem que precisam de uma melhor qualificação para atender as crianças menores.

Tendo em vista que a instituição de Educação Infantil constitui-se como um dos espaços escolares de socialização e interação da criança pequena, que tem a incumbência de inserir as crianças nas relações afetivas, cognitivas, motoras, éticas e morais com o desígnio de possibilitar a construção do indivíduo como ser ativo na sociedade, este estudo buscou identificar os aspectos relacionados às carências e/ou potencialidades da formação docente para aqueles que atuam nas instituições de Educação Infantil; refletir sobre as concepções de infância e a sua importância para os educadores da Educação Infantil, em consonância com a legislação brasileira; como também apontar para aspectos que colaborem para um ensino de qualidade para a criança que frequenta a pré-escola da Educação Infantil, em Floriano-PI.

O suporte teórico para o presente trabalho se baseia em aparatos legais e bibliográficos, articulados com os conhecimentos teóricos e práticos proporcionados pela Universidade, durante nosso curso de licenciatura em Pedagogia. As inferências trazidas também são advindas das vivências no decorrer dos estágios curriculares nas escolas da Educação Infantil e das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diante disso, o intuito é possibilitar aos leitores,

uma análise, bem como, uma reflexão em relação às necessidades formativas mais evidentes dos docentes que atuam na pré-escola da Educação Infantil nas escolas municipais de Floriano-PI.

2 Qualidade em educação: o que significa isto?

Frequentemente noticiários, revistas e diferentes meios de comunicação anunciam que o desenvolvimento de um país depende da qualidade da sua educação. Porém, tratar sobre esta temática é bastante complexo em virtude de sua amplitude, podendo ser abordado de várias maneiras. Entretanto, o que é educação de qualidade? De acordo com o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa definição depende de um conjunto de variáveis, dentre as quais, destacam-se:

> Organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (...). Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações (....) É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (MEC, 2009, p. 30).

Considerando que a qualidade da educação é como um processo a ser efetivado, o docente, nesse cenário, tem papel fundamental na construção do ensino e da aprendizagem, de modo a favorecer a formação da cidadania emancipada[1] do estudante.

[1] O autor, Demo (2001a, 1994) refere-se à cidadania emancipada, aquela cidadania fruto de uma organização coletiva e de um povo que sabe pensar e que é capaz de criar história própria.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Assim, a qualidade em educação no que diz respeito à aprendizagem, compreendida como função primordial do professor e da escola, na opinião de Zabalza (1998) é caracterizada por dez aspectos fundamentais. Para o referido autor, uma Educação Infantil de qualidade requer:

> 1. Organização dos espaços; 2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4. Utilização de uma linguagem enriquecida; 5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades 6. Rotinas estáveis; 7. Materiais diversificados e polivalentes; 8. Atenção individualizada a cada criança; 9. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). (ZABAZA, 1998, p. 50-55).

Para tanto, Nóvoa assevera que (Nóvoa, 1997, p. 9) não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Na perspectiva de compreender melhor a questão da qualidade para a Educação Infantil, é preciso ainda observar as diretrizes do documento legal intitulado: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, atendendo às determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que preconiza a qualidade em educação para a criança pequena de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, no seu aspecto cognitivo, afetivo, social e cultural.

Vale destacar ainda que, para ocorrer um ensino e aprendizagem de qualidade favorável às crianças pequenas, a Lei 9.394/96, sinaliza que os sistemas de ensino devem estabelecer padrões mínimos de qualidade, por sua vez, definidos como a va-

riedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (LDBEN, 1996). E, como um padrão mínimo de qualidade, entendemos que se deve considerar também uma formação docente que atenda às necessidades tanto de alunos quanto dos próprios docentes, que precisam de ferramentas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho eficaz.

2.1 Formação docente para a Educação Infantil: o que é necessário?

Na contemporaneidade, o desempenho do profissional docente que atua na pré-escola está exigindo, cada vez mais e de modo amplo, atualizações teóricas e práticas. Isto, consequentemente, implica na busca por conteúdos e práticas, assim como, por estudos a respeito das questões relativas aos cuidados e aprendizagens da criança pequena, dentre outros, que sejam capazes de responder às demandas das crianças e de seus familiares.

Nessa perspectiva, sinaliza-se para a importância da formação do docente que atua na pré-escola da Educação Infantil, de maneira a atender as necessidades formativas de modo mais abrangente e significativo. A LDBEN no título VI, que trata dos profissionais da educação, dispõe que:

> Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nesse sentido, o documento Referencial curricular nacional para a Educação Infantil – RECNEI, conforme a autora Oliveira (2005, p. 39) vem sendo considerado um instrumento importante nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da área. O educador durante a sua prática observa que as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cerca, elas são curiosas e querem respostas a seus questionamentos. Freire (2011, p. 24), rememora que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para Sarmento (1994, p. 38), a profissão é entendida como o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal, reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado. Isso significa que as instituições de ensino deverão ofertar a formação continuada aos professores, não desconsiderando as habilidades e competências adquiridas das experiências acumuladas, mas acompanhadas de atualização permanente e condizente com a realidade do educando.

3 Percurso metodológico da investigação

A pesquisa adotada trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Essa pesquisa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela (DEMO, 2000, p. 152), na modalidade estudo de caso. Para compreensão da pesquisa qualitativa, a autora Minayo (1995) destaca que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito 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, as-

> pirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1995, p. 21-22).

Dessa forma, o estudo sobre as necessidades formativas docentes foi realizado de acordo com os fundamentos teóricos dos autores pesquisados, utilização de *sites* e revistas da área educacional, procurando relacionar os dados coletados através de entrevista, com o contexto histórico-cultural.

3.1 Universo e amostra

Tanto o universo quanto a amostra propostos para o estudo foram escolhidos de forma que abrangesse diferentes regiões da cidade de Floriano-PI, com a intenção de se obter uma demonstração de sua realidade. O município de Floriano-PI conta com trinta e três (33) escolas em sua rede de ensino pública urbana, entre essas, dezesseis (16) escolas possuíam a pré-escola da Educação Infantil. Dentre as quais, baseando-se em um quadro de informações cedido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o qual descreve com informações claras e breves todas as instituições da cidade, escolhemos seis instituições, de forma intencional. Para responder às entrevistas, foram escolhidos, aleatoriamente, seis (6) docentes, um de cada escola pesquisada.

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de entrevista. Para a realização da entrevista foi elaborado um roteiro com questões semiestruturadas, aplicadas individualmente, no período de 10 a 17 de maio de 2015, com seis (6) professoras que atuam na pré-escola da Educação Infantil, cada uma dessas lecionam em esco-

ISBN: 978-85-8126-090-7

las públicas da rede de ensino municipal, em regiões diferentes do município de Floriano-PI. Antes da aplicação individual da entrevista, houve o momento da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido e explicações acerca da pesquisa. Sobre esse instrumento de coleta de dados – a entrevista, Gil (2002, p. 113) afirma que, o pesquisador pode formular perguntas ao entrevistado com o objetivo de obter dados que interessam à investigação e salienta que esta é uma forma de interação social e uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

3.3 Tratamento e análise dos dados

A pesquisa traz um levantamento do perfil do docente que atua na Educação Infantil, no referido município, identificando sua faixa etária; dados sobre a formação inicial e continuada de cada docente; atuação e tempo de serviço; os indicadores de necessidades formativas; iniciando por identificar a concepção da fase da infância que cada docente possuía e quais assuntos atenderiam as especificidades de sua formação profissional. Teve como foco principal investigar as necessidades formativas do docente que atua pedagogicamente no ensino formal para as crianças menores.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram categorizados e analisados por meio da tabulação de dados, utilizando-se do Microsoft Oficce World, versão 2012. Foi realizada a análise do conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras, com base nos pressupostos de Bardin (1979) e, posteriormente, uma avaliação compara-

tiva que visou confrontar os dados revelados pelos respondentes com o conhecimento teórico.

4 Resultados e análise de dados

A coleta de dados, através das entrevistas realizadas, nos permitiu traçar o levantamento de um perfil dos respondentes. Foram considerados dados de identificação relacionados à idade, gênero, formação inicial e complementar, escola onde trabalha, tempo de atuação e carga horária do docente na pré-escola da Educação Infantil. A segunda questão buscou identificar como e se a formação continuada ofertada para o docente contribuiu com a práxis do docente e para a qualidade da educação da criança pequena.

As demais perguntas realizadas buscaram informações sobre a atual formação do docente dos sujeitos da pesquisa e se esta é suficiente para atender bem às crianças menores; foi perguntado ainda sobre quais assuntos gostariam que fossem abordados, caso lhes fosse ofertado um curso de formação continuada para o aprimoramento do atendimento pedagógico às crianças da Educação Infantil.

Os próximos quadros apresentam dados a respeito do perfil dos entrevistados quanto à faixa etária e formação e tempo de atuação docente:

Quadro 1 – Faixa etária das docentes

Docente	Idade		
	Entre 31 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	Acima de 50 anos
D1	X		
D2		X	
D3	X		
D4			X
D5	X		
D6		X	

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quadro 2 – Formação e experiência das docentes

Docente	Formação	Titulação	Pré-escola	Tempo de atuação	Carga horária
D1	Pedagogia	-	PRÉ-I	4 anos	20h
D2	Pedagogia	Docência na Educação Infantil	PRÉ-II	16 anos	40h
D3	Pedagogia e Letras/Português	Literatura Infantil	PRÉ-I	7 anos	40h
D4	Letras/Português	Supervisão em Gestão e Orientação Educacional	PRÉ-I	4 anos	40h
D5	Pedagogia	Educação Infantil	PRÉ-II	7 anos	40h
D6	Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas	-	PRÉ-II	6 anos	20h

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Percebeu-se, a partir da entrevista com as docentes, que todas possuem formação em nível superior. Dentre as entrevistadas, cinco possuem graduação em Pedagogia e uma é graduada em Letras/Português, fato que contraria a legislação educacional em vigor.

Em relação a formações complementares, quatro docentes possuem pós-graduação em nível de especialização, em Docência da Educação Infantil, Literatura Infantil, Supervisão em Gestão e Orientação Educacional.

No que diz respeito à atuação na pré-escola da Educação Infantil, das docentes entrevistadas três atuam no pré-I e três atuam no pré-II, estas tendo como tempo de atuação na referida etapa de ensino um período de quatro a dezesseis anos, com carga horária de trabalho, em sua maioria, de 40h/semana e na minoria, 20h/semana.

Em relação à Formação Continuada para professores da pré-escola da Educação Infantil, quando questionadas se a formação recebida contribui para a práxis docente e para a qualidade da educação da criança, dentre as entrevistadas, apenas uma revelou que esta contribui, apenas em parte e relatou:

> *Quando tem a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação, essa formação, muitas vezes, não atende a necessidade do professor que atua na pré-escola da Educação Infantil, porque acontece de cima para baixo e não o inverso. Não fazem o levantamento com todos os professores desta etapa de ensino para saber quais as necessidades formativas dos mesmos.* (D6, Pedagogia, 20h)

Assim, entendemos que quando o sistema educacional burocratiza as tomadas de decisões acerca da formação continuada para o docente, compartilha com ações que dificulta a prática pedagógica e, em consequência, favorecerá o fracasso na aprendizagem dos estudantes.

No que se refere aos aspectos relacionados às carências e/ou potencialidades da formação docente, com relação aos indicadores de necessidades formativas que atenderiam a provável necessidade destes, o quadro a seguir revela os principais anseios dos docentes:

Quadro 3 – Indicadores de necessidades formativas das docentes

Docente	Relação teoria e prática	Planejamento	Condições de trabalho	Recursos materiais
D1		X	X	X
D2	X			X
D3	X	X	X	X
D4			X	X
D5	X		X	
D6		X		X

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Ao analisar os resultados dos indicadores de necessidades formativas, detalhados acima no quadro 3, observa-se que em sua maioria a carência e/ou potencialidade relatadas pelas docentes, foram relacionadas aos "recursos materiais" e, posteriormente, as suas "condições de trabalho". Ainda, citaram em igual quantidade, a "relação teoria e prática" e o "planejamento".

Considerando a análise acima, no que diz respeito aos recursos materiais para a Educação Infantil, a autora Oliveira (2005, p. 41) destaca ainda que, é uma questão que tem causado bastante polêmica. Quanto às condições de trabalho, este é um fator condizente tanto para o desempenho do(a) professor(a) tendo em vista a sua subjetividade quanto a sua atuação em sala de aula. No que remete à "relação teoria e prática" e o "planejamento", compreende- -se que as docentes têm interesse em ensinar e educar a criança pequena em conformidade com os ensinamentos acerca da práxis pedagógica. Porém, reconhecem que necessitam aprofundar tais conhecimentos, como também, buscar conhecer mais sobre o planejamento, no intuito de desenvolver uma proposta educacional que atenda as necessidades formativas da criança pequena. Vale ressaltar que, no planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade (GANDIN, 2010, p. 105).

Quanto à importância da formação do/a educador/educadora para atender a Educação Infantil, a fala das docentes evidencia a importância da formação docente, momento de rever a teoria, atualizar a prática e os conteúdos curriculares que estejam em consonância com a realidade local e nacional dos estudantes; enfim, inovar pedagogicamente. A formação do/a docente para Oliveira (2005, p. 39) exige medidas sistemáticas e contínuas que visem a ampliação de suas competências, tanto em relação às ações de "educação" como em relação às de "cuidado". A seguir, são expressas as falas de algumas das professoras entrevistadas:

> *A formação é importante porque vai nos dar a teoria. A teoria tem que andar junto com a prática, tem muita gente que tem a teoria, mas na hora de praticar por motivos variados não estão aplicando corretamente, a gente ver o comodismo, ver muito professor bom, mas a gente ver questões de professores acomodados, não porque não têm a teoria e sim, porque não querem se envolver na prática.* (D1, Pedagogia, 20h)

> *A contribuição significativa para uma melhor reflexão na prática pedagógica, oportunizando assim a melhoria do trabalho docente e o avanço no desenvolvimento da aprendizagem da criança.* (D4, Letras/Português, 40h)

> *O professor deve sempre estar atualizado, se informar, porque às vezes as pessoas dizem que trabalhar com a Educação Infantil é fácil, mas não é fácil, você tem que inovar, tem que procurar sempre as novas maneiras de chamar a atenção da criança, não é só pegar qualquer coisa ali e pronto.* (D5, Pedagogia, 40h)

De acordo com Freire (2011, p. 89-90) o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Quando questionados se a formação atual é suficiente para atender bem às crianças da pré-escola, as respostas destacadas foram as seguintes:

> *Minha formação é suficiente entre aspas porque eu sou curiosa, não tenho especialização, mas estou sempre estudando, tinha a assinatura específica da Revista Educação Infantil agora que eu parei de assinar, mas pesquiso na internet e tudo. Não me especializei porque ainda não achei o curso que eu quis, na época não pude fazer, e particular eu não vou fazer porque eu posso fazer pelo município, então eu só estou esperando ter outro curso de especialização, quero fazer especialização na área em Educação Infantil para daí sim eu fazer a minha especialização. Então assim, eu não tenho especialização, mas não deixo a desejar porque sou curiosa, estou pesquisando e continuo estudando*. (D1, Pedagogia, 20h)

ISBN: 978-85-8126-090-7

> *Suficiente, mas não que eu ainda não possa melhorar também com o tempo, eu já tenho a minha formação e com certeza eu vou continuar investindo na minha formação continuada que é o que todo professor deve fazer.* (D3, Pedagogia, 40h)
>
> *Não. Ainda vejo a necessidade de uma oferta maior na formação continuada e a participação do professor na elaboração do projeto dessa, podendo, assim, apresentar sugestões, desejos, prioridades, para então definir as práticas cotidianas de acordo com a realidade da escola.* (D4, Letras/Português, 40h)

Percebeu-se, na maioria das respostas das participantes, que a formação é compreendida como um conhecimento que se adquire de maneira contínua e processual, não se conclui na formação inicial, mas que demanda uma constante busca de novas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem para a melhoria da sua práxis.

Partindo desse pressuposto, buscamos saber quais assuntos atenderiam as necessidades das docentes da pré-escola. A essa questão, as respostas das docentes foram diversificadas e estão explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Assuntos e/ou cursos necessários, na opinião dos respondentes

DOCENTE	ASSUNTO/CURSO
D1	Didática Oficinas para confecção de materiais pedagógicos
D2	Necessidades educacionais especiais
D3	Literatura infantil Brincadeiras de roda Cantigas de roda
D4	Leitura de textos infantis
D5	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
D6	Psicomotricidade

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Os elementos da ação didática[2] do professor quando são concebidos tradicionalmente: professor, aluno, conteúdo, contexto e estratégias, restringe a dimensão educacional que o ensino e a aprendizagem exigem. Com os estudos proporcionados pela academia e as pesquisas sobre o estudo aqui proposto, compreende-se a didática como uma das disciplinas fundamentais na formação docente.

A didática, na contemporaneidade, acredita-se que pode ser trabalhada conforme denominada por Libâneo (1990, p. 25) como "teoria do ensino" por investigar os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino.

Outro destaque é o desafio ao trabalhar com a criança pequena com necessidades especiais aborda inúmeras implicações, nesse caso, seria indicado de acordo com a LDBEN (9.394, 1996, art 59, III) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Porém, a professora entrevistada relata sentir a necessidade de aprofundar os conhecimentos a esse respeito.

Os docentes entrevistados apontaram ainda, como relevante, os assuntos da literatura infantil e leitura de textos infantis, demonstrando, assim, a preocupação em formar um público leitor. É de suma importância os primeiros contatos na escola com histórias que fazem parte do contexto histórico-cultural da criança, como também, o resgaste das brincadeiras e cantigas de rodas.

Outro fato que nos chamou a atenção é a necessidade que os docentes tem de aprofundar os saberes didáticos e pedagógi-

[2] O termo didática foi instituído por Comenius (Jan Amos Komensky) em sua obra Didática Magna (1657), e originalmente significa "arte de ensinar".

ISBN: 978-85-8126-090-7

cos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)[3]. Neste aspecto, estudos comprovam que a surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo. O autor Gesser (2009, p.76) afirma que não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. Esclarece, ainda, que a ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais (GESSER, 2009, p.76).

Outro fato que merece atenção é a Psicomotricidade. Nesse sentido, o papel do professor da Educação Infantil perante esta temática enfatiza a autora Alves (2012, p. 153), que o trabalho da Psicomotricidade é da mais valiosa função, principalmente a partir do maternal como na pré-escola, por haver um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções psíquicas, do comportamento social e acadêmico do homem.

5 Considerações finais

Sabe-se que a infância não é mais vista apenas como uma fase da vida humana, mas como uma condição e possibilidade que a acompanha, como uma experiência a ser recuperada pelos adultos e vivenciada pelas crianças, que deve ter o apoio sistemático e didático, de modo que o docente possa contribuir para o processo de construção e transformação do conhecimento, tendo em vista a realidade, as particularidades e subjetividades de cada criança.

Nesse sentido, a partir dos resultados desta pesquisa evidencia-se que a reflexão acerca da qualidade da educação merece

[3] De acordo com Rocha (1997), a língua brasileira de sinais padrão é referida como LIBRAS. Essa denominação foi estabelecida em assembleia por membros da Federação Nacional e Integração do Surdo (FENEIS) em outubro de 1993, e tem sido reconhecida pela Federação Mundial dos Surdos (WDF), pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e por educadores e cientistas do campo. A LIBRAS foi oficializada pelo Senado Federal em abril de 2002.

especial e aprofundada atenção, principalmente quando se pensa na formação de docentes, os quais têm sua relevância ao atuar junto às crianças pequenas na primeira fase da sua escolarização.

Diante dos resultados desta pesquisa, percebeu-se que quase a totalidade dos docentes pesquisados possuem formação apropriada para atuar na pré-escola da Educação Infantil e também possuem cursos complementares para exercerem a docência da melhor forma possível, além de possuírem experiência nesta etapa de ensino. Porém, reconhecem que necessitam de apoio do poder público e precisam melhorar em alguns aspectos da prática pedagógica, principalmente para a aquisição de recursos didáticos que, muitas vezes, são produzidos pelos professores com recursos próprios.

Ficou evidente que os docentes necessitam de auxílio quanto ao planejamento e precisam aprimorar-se na busca de novas teorias e práticas que atendam a criança pequena, com qualidade. Em relação aos assuntos que devem compor os cursos destacados pelas docentes, apontam que necessitam de apoio didático, principalmente oficinas para a construção de materiais pedagógicos, atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, aprender a comunicar-se através da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e noções de psicomotricidade.

Como o instrumento de coleta de dados foi a entrevista, percebeu-se o entusiasmo e ânimo dos sujeitos respondentes, diante da possibilidade de serem ofertados esses cursos para que as mesmas possam ter a possibilidade de participar. Demonstraram acreditar que cursos desta natureza, caso venham a ser ofertados pelo poder público, poderão contribuir de maneira significativa para a formação docente, de forma a torná-la emancipatória e transformadora. Entretanto, cabe uma crítica aos órgãos responsáveis por ofertar formação continuada para os professores, infelizmente, muitas vezes os cursos são ofertados sem levar em conta as

ISBN: 978-85-8126-090-7

necessidades formativas dos docentes. A relevância desta pesquisa situa-se principalmente em dar voz ao docente, por considerá-lo peça fundamental para o êxito do trabalho com as crianças.

Por fim, é de suma importância que as secretarias de educação, responsáveis por políticas públicas de formação de professores da Educação Infantil nos municípios e as agências formadoras, que têm responsabilidade efetiva sobre essa formação, atuem por meio de ações articuladas e sistemáticas, mediante o levantamento das necessidades formativas dos docentes da pré-escola da Educação Infantil, levando em conta a sua realidade, para que de fato consigam suprir ou minimizar as carências e potencialidades que dificultam a prática pedagógica na formação de cidadãos ativos.

Referências

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção.* Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1979.

BRASIL, MEC, COEDI. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. MEC. *Documento Referência: Conferência Nacional de Educação.* Brasília: MEC, 2009.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico.* São Paulo: Editora Atlas, 2000.

_____. *Pobreza política.* 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 27).

_____. *Política social, educação e cidadania.* 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como Prática Educativa*. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GESSER, Audrei. *LIBRAS?: Que língua é essa?*: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14)

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados para download*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>, 2011 Inep. SIG Quadra 04 lote 327 – Zona Industrial CEP: 70610-908, Brasília – DF. Acesso em 01 de maio de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

C. Borges; D. Hunger & S. Souza Neto. *Conceitos de didática:* depoimentos de docentes universitários da área de Educação Física. Motriz, Rio Claro, v.15, n.2, p. 228-235, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/> Acesso em 20 de maio de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação.* 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Stela Martins Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, desvios e vazio. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A.(org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel J. *A vez e a voz dos professores*. Porto, Porto Editora. 1994.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil.* Porto Alegre. Artmed, 1998.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, GESTORES E TÉCNICOS DO ENSINO PÚBLICO DO CEARÁ

SILVA, Antônia Bruna da
Pedagoga (UFC); Mestre em Educação (UFC); Doutoranda da Linha de Avaliação Educacional/Eixo Avaliação Ensino Aprendizagem (UFC). Bolsista CAPES/Demanda Social. E-mail: bruninha@alu.ufc.br

DANTAS, Larissa Martins
Pedagoga (UECE); Mestre em Educação (UFC); Professora Efetiva do Município de Maracanaú – CE; Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE). E-mail: dantas.larissa@hotmail.com

RESUMO

Vinculado a uma experiência de formação continuada de professores, gestores e técnicos da rede pública de ensino do estado do Ceará em avaliação educacional, esse estudo foi desenvolvido com os seguintes propósitos: investigar as razões que motivaram os sujeitos a se inscreverem no Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional; saber qual dos temas abordados no curso de avaliação educacional teve maior aceitação entre os pesquisados; identificar se durante a formação inicial os mesmos estudaram acerca da avaliação educacional; identificar benefícios do curso e possíveis alterações no entendimento e na prática avaliativa dos pesquisados. Para tanto, a coleta de dados foi realizada junto aos egressos da primeira e da segunda edição do curso por meio do formulário eletrônico do *Google docs*. Os resultados do estudo indicam que os motivos que levaram os pesquisados a se inscreverem no curso estão associados ao interesse em conhecer sobre as avaliações externas, à necessidade de aperfeiçoamento profissional, à necessidade de aprofundamento teórico e à necessidade oriunda da prática pedagógica. Boa parte dos pesquisados revelou não ter estudado acerca do tema ao longo da formação inicial. Os tipos e os modelos de avaliação foi o tema mais importante na perspectiva dos pesquisados. Apesar da mudança no entendimento acerca da avaliação, a mudança nas

práticas avaliativas dos pesquisados não ocorreu na mesma proporção. Concluímos essa pesquisa, destacando que o estudo em avaliação educacional não se esgota na formação inicial, devendo ser retomado nas situações de formação continuada.
Palavras-chave: Professores, gestores e técnicos da rede pública de ensino do estado do Ceará. Formação continuada. Avaliação educacional.

ABSTRACT

Due to a continuing education experience in Educational Evaluation from teachers, managers and technicians from public education institutions of Ceará, this study was developed for the following purposes: to investigate the reasons for enrolling in a Continuing Training Course in Educational Evaluation; to know which of the topics covered in the Educational Evaluation Course had greater acceptance among those surveyed; to identify whether during their undergraduate formation they studied about the Educational Evaluation; to identify the benefits of the course and possible changes in understanding and evaluation practices of respondents. Therefore, the data collection was carried out with former participants of the first and second edition of the course through the Google docs' electronic form. The study's results indicate that the reasons that led respondents to enroll in the course are associated with an interest in knowing about the external evaluations, the need for professional development, the need for an in-depth theoretical background and the need arising from the teaching practice. A great number of respondents hasn't shown to have studied the subject during the initial training. Types and models of evaluation was the most important issue in the respondents' perspective. Despite the change in understanding of the evaluation, the change in assessment practices of those surveyed did not occur at the same rate. We concluded this research, noting that the study in educational evaluation is not limited to the initial formation, it should be taken thoroughly in Continuing Education.
Key-words: teachers, managers and technicians from public education institutions of Ceará. Continuing Training Course. Educational Evaluation.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Pode o ensino dispensar a avaliação? Como o professor pode obter evidências de que o educando aprendeu se não for pela avaliação? Será mesmo necessário recorrer a procedimentos avaliativos? Atualmente, questionamentos dessa natureza são raros no meio educacional, pois do modo como a educação formal é concebida pela sociedade é difícil pensar um ensino que prescinda da avaliação.

É nesses termos que a necessidade dos cursos de formação de professores incorporarem a avaliação numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar há muito vem sendo discutida. Não é novidade dizer que a avaliação é um tema inadequadamente tratado no âmbito desses cursos.

Quando abordado na formação inicial, os futuros professores, ainda no papel de alunos, possuem uma enorme dificuldade de se liberar dos conhecimentos adquiridos nas experiências "avaliativas" ocorridas ao longo de seu processo formativo, da Educação Básica ao Ensino Superior. De separar o joio do trigo, isto é, de separar como ocorre a avaliação do como deveria ocorrer. Essa dificuldade é compreensível, pois assim como o joio que nos seus estágios iniciais de desenvolvimento se assemelha muito com o trigo, podendo inclusive ser confundido como trigo, determinados procedimentos desenvolvidos nas escolas são erroneamente caracterizados como avaliação. Percebemos isso, não só na formação inicial, mas também na formação continuada.

Na formação continuada, apesar de haver um interesse maior pela temática, a aquisição das teorias avaliativas vem acompanhada da seguinte ideia: fazer de acordo com as antigas tradições é mais fácil. Ou até mesmo, da vontade de desenvolver os procedimentos avaliativos a partir do que a teoria orienta que

logo, logo é acurralada pelo sistema educacional que não permite realizá-la.

Este estudo está vinculado a uma experiência de formação continuada de professores, gestores e técnicos da rede pública de ensino cearense em avaliação educacional. Mais precisamente, ele foi desenvolvido com a finalidade de: 1) investigar as razões que motivaram os sujeitos a se inscreverem no Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional; 2) saber qual dos temas abordados no curso de avaliação educacional teve maior aceitação por parte dos pesquisados; 3) identificar se durante a formação inicial os pesquisados estudaram acerca da avaliação educacional; 4) identificar benefícios do curso e possíveis alterações na prática docente e avaliativa após sua realização.

2 Formação de professores inicial e continuada

Ao final da década de 1950, com a corrida espacial, a busca pela qualidade afetou também o sistema educacional. Um dos efeitos observados foi a busca pela melhor preparação docente, apoiada em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. Na década de 1970, com a expansão do ensino de 1º grau, desencadeou-se um processo de expansão acelerada dos cursos de licenciatura, que disseminavam o modelo de bom professor como aquele que dominava o saber que seria transmitido ao discípulo.

Ao longo das últimas décadas do século XX a demanda pela formação profissional dos educadores aumentou consideravelmente, porém, isto não tem refletido diretamente na melhoria da aprendizagem, é o que inferimos com base nos resultados das pesquisas que avaliam a aprendizagem escolar.

A diversidade organizacional e curricular dos cursos de formação de professores indicam que, apesar do desenvolvimen-

ISBN: 978-85-8126-090-7

to dessa área ainda não se conseguiu chegar a uma proposta de formação consistente para esta categoria. Alguns estudiosos da formação profissional na educação revelam que esta, quando realizada de forma ineficaz, foge dos princípios educativos e formativos, tornando-se causa de muitos dos problemas educacionais e de baixos índices. Azanha (2004, p. 370) defende que "a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação a situação de ensino de um saber teórico".

A tentativa de estabelecer diretrizes deveria se orientar não só pela teoria, mas também pela prática, pois "a validade de uma teoria não constitui base suficiente para formulação de diretrizes educativas" (Op. cit.). Outra crítica ao modelo de formação docente vigente é feita por Brzezinski (2008, p. 196) ao afirmar que "[...] o Brasil tem adotado um 'modelo' de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores".

As críticas aos atuais moldes de formação de professores encontram abrigo na constatação de que, embora os dados apontem crescimento no número de docentes certificados, os resultados efetivos, ou seja, a melhoria da prática docente, ainda não é perceptível. Os docentes ressentem-se de uma série de lacunas formativas, resultado, em parte, de uma formação essencialmente livresca e teórica. Uma das estratégias para sanar tais lacunas é a formação continuada. A propósito dos termos utilizados, abrimos um espaço para diferenciar formação inicial de formação continuada e em serviço.

A formação profissional é uma atividade que se faz presente e necessária ao mundo atual. Além de enriquecer a personalidade do indivíduo, partindo das experiências vividas, também agrega conhecimentos à sua prática. No campo educacional,

o docente é encarado como um profissional que necessita deste tipo de formação para o seu trabalho diário.

Para ingresso na carreira o docente necessita de uma formação inicial, trata-se da formação básica, a mínima exigida por lei. No caso do Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), estabelece como formação docente mínima o curso médio na modalidade normal. Mas, mesmo para os que tenham sua formação inicial em cursos superiores, faz-se necessária a revisão de conhecimentos bem como a aprendizagem, a aquisição de novos conhecimentos, métodos, etc.

A qualificação permanente do professor se faz necessária diante das exigências do mercado em relação à competência docente. Por outro lado, os próprios profissionais da educação sentem a necessidade de buscar novos conhecimentos a fim de evitar a *despotencialização dos saberes*, ao que Aquino e Mussi (2001, p. 215) definem como:

> [...] perda de segurança dos professores no que concerne àqueles conhecimentos canônicos sobre os quais estava fundada secularmente a prática do ensino escolar [...] A despotencialização dos saberes docentes é pressentida concretamente pela 'incapacidade', autoproclamada pelos professores, de desempenhar seu ofício quando clivado por um perfil de clientela que não mais corresponde às representações clássicas daquilo que se aprendeu a compreender e legitimar como características substantivas do alunado.

A formação continuada, ou seja, as atividades formativas posteriores à formação inicial do professor, pode acontecer em universidades, em cursos de extensão ou pós-graduação ou na escola. Sobre formação continuada é elucidativa a definição da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE):

> [...] continuidade da formação profissional proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios

ISBN: 978-85-8126-090-7

> para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 2000 *apud* NUNES, 2004, p. 126).

A formação continuada é de suma importância ao professor que queira se atualizar e rever seus métodos de ensino, promovendo, assim, um melhor aproveitamento de seu trabalho. O ensino enquanto profissão exige dos educadores um estudo constante, o que favorece a avaliação do trabalhador docente, a troca de experiências entre os envolvidos, proporcionando, como afirma Nunes (2004, p. 127), "reflexão, construção e aquisição de novos conhecimentos".

Quando tratamos do tema avaliação e de como o professor compreende, utiliza e organiza seus métodos avaliativos, a situação carece de atenção. É preciso reflexão e ação, e como corroboram Silva, Vasconcelos e Trompieri Filho (2014, p. 320):

> Com efeito, não há como negar que a formação inicial de professores falhou e continua a falhar quando se trata de avaliação, apesar de sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e da centralidade que a temática tem assumido nas discussões educacionais nos últimos tempos.

Discutidos estes conceitos nos debruçaremos agora sobre a tarefa avaliativa e os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula.

3 Avaliação escolar

Durante muito tempo, a avaliação foi considerada por professores e alunos como um instrumento para medir acertos

e erros dos estudantes, com o objetivo de lhes dar uma nota ou conceito. Era usada como uma espécie de fita métrica, colocada na mão do professor para medir o nível de conhecimentos dos alunos (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Além disso, essa avaliação quase nada interferiu para mudar o jeito de ensinar do professor e o jeito de estudar do aluno.

Avaliar é um ato que exige cuidado e não pode ser realizado de qualquer maneira. Fruto de um processo histórico relativamente recente, a avaliação escolar no Brasil ainda possui muito de suas raízes coloniais. As práticas impositivas determinadas no *Ratio Studiorum* ainda podem ser observadas na escola do século XXI (SILVA; VIANA, 2014).

Os desafios são adensados com o volume de trabalho, excesso de burocracia e pressão por resultados, muitas vezes enfrentados pelo professor, que se obriga a realizar uma avaliação simplista, técnica e que ofereça resultados rápidos. Situação não condizente aos princípios da avaliação educacional.

Desde o início do século XX, estudiosos têm despendido esforços em aprofundar o conceito, as funções e as características da avaliação. O autor norte-americano Ralph Tyler é considerado o pai da Avaliação Educacional, pois, além de ter denominado tal nomenclatura, modificou a forma de se pensar a aferição de conteúdos dos alunos no sistema escolar, propondo uma avaliação orientada por objetivos. A partir de seus estudos, uma série de autores se destacaram e aprofundaram seus conceitos, estabelecendo as linhas gerais da avaliação, papel do avaliador, instrumentos e técnicas.

Sabemos que a avaliação compreende uma gama de espaços, indo além da sala de aula. No entanto, no que concerne ao professor em sala de aula é de muita valia compreender de que forma é possível avaliar o processo ensino-aprendizagem pelo

ISBN: 978-85-8126-090-7

qual seus alunos passaram, a fim de que se possa reorientar sua prática e impulsionar o desenvolvimento de toda a turma.

Por entender a complexidade da tarefa avaliativa e a carência na formação de professores relativa a essa temática, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Centro de Educação a Distância (CED)[1] organizaram um curso de formação continuada relativo a essa temática, sendo denominado de Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional.

O curso foi concebido com o objetivo de fornecer ao seu público-alvo (professores, gestores e técnicos da rede pública de ensino cearense) uma visão mais aprofundada sobre a Avaliação Educacional nos seus aspectos teóricos e práticos. O objetivo do curso articula-se com a ideia de promoção da educação cearense com base na formação de seus profissionais, bem como do cultivo de um trabalho avaliativo de excelência. Ancorado na parceria estabelecida entre a SEDUC-CE, a UFC e o CED, o curso de caráter semipresencial teve duas edições, uma no semestre 2014.1 e outra no semestre 2014.2, cumprindo uma carga horária de 120 horas/aula distribuída da seguinte forma: 16 horas/aula de atividades presenciais e 104 horas/aula de atividades virtuais.

Este artigo apresenta resultados obtidos com as duas turmas de egressos do curso, salientando a pertinência do mesmo quanto a sua aplicabilidade, interesse de participação e possíveis continuidades de estudos dos participantes do curso.

[1] O CED trata-se de um centro de referência que promove a formação de diretores, professores, estudantes e de todos os profissionais da rede pública de educação básica do Estado do Ceará.

4 Procedimentos metodológicos

Os dados da pesquisa foram coletados junto aos egressos do Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional – professores, gestores e técnicos da rede pública de ensino do estado do Ceará – por meio do formulário eletrônico elaborado com o auxílio do *software* aplicativo *Google Docs*. O instrumento, composto por perguntas abertas e fechadas, foi enviado via *e-mail* à população do estudo formada por 202 profissionais, 119 egressos da primeira edição do curso e 83 da segunda. A partir do banco de dados armazenado na plataforma do *Google Docs* foi possível avançar para a análise de dados.

No tratamento das respostas fornecidas às questões abertas recorremos à análise de conteúdo, seguindo as recomendações de Matos e Vieira (2001), o que significa dizer que procedemos à construção de categorias com base nos dados coletados. Feito isso, os registros qualitativos e quantitativos foram exportados para o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows versão 20.0 que auxiliou na análise descritiva.

5 Resultados

Dos 202 egressos, 82 agentes educacionais cearenses[2] participaram do estudo, sendo 51 (62,2%) do sexo feminino e 31 (37,8%) do sexo masculino. Dos pesquisados, 42 (51,2%) atuam

[2] Oriundos de diversos municípios do estado do Ceará, a saber: Fortaleza (21), Itapajé (6), Camocim (5), Sobral (5), Itapipoca (3), Maracanaú (3), Aracati (2), Assaré (2), Cascavel (2), Caucaia (2), Crateús (2), Crato (2), Granja (2), Iguatu (2), Juazeiro do Norte (2), Morrinhos (2), Pacajus (2), Tianguá (2), Apuiarés (1), Aquiraz (1), Canindé (1), Coreaú (1), Horizonte (1), Maranguape (1), Marco (1), Milhã (1), Morada Nova (1), Pentecoste (1), São Gonçalo do Amarante (1), Senador Pompeu (1), Tabuleiro do Norte (1), Varjota (1) e São João do Jaguaribe (1).

ISBN: 978-85-8126-090-7

como professor da rede pública de ensino, 15 (18,3) e 25 (30,5%) são, respectivamente, gestores e técnicos da rede pública de ensino. Os registros referentes aos motivos que levaram os pesquisados a se inscreverem no curso foram, por meio da análise de conteúdo, agrupados em quatro categorias (Tabela 1).

Tabela 1 – Razão que motivou a inscrição no Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional

	Professor	Gestor	Técnico	Total	Percentual
Necessidade de aperfeiçoamento profissional	16	8	14	38	46,3%
Necessidade de aprofundamento teórico	13	4	7	24	29,3%
Necessidade oriunda da prática pedagógica	10	3	3	16	19,5%
Interesse em conhecer sobre as avaliações externas	3	0	1	4	4,9%
Total	42	15	25	82	100,0%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2015).

A categoria "necessidade de aperfeiçoamento profissional" aponta os respondentes que indicaram demanda por maiores qualificações, pois a avaliação faz parte de sua prática profissional (além da sala de aula). Percebe-se que professores e técnicos têm maior interesse em adensar conhecimentos com vistas à melhoria no trabalho. O interesse em conhecer sobre as avaliações externas relaciona-se aos respondentes que sentiam interesse em compreender melhor os mecanismos associados a elaboração, execução e estudo das avaliações externas.

A demanda por aprofundamento teórico apresentada por boa parte dos egressos (29,3%) traduz uma necessidade de obter conhecimentos que superem àqueles já adquiridos na prática avaliativa desenvolvida na sala de aula, na gestão escolar e/ou secretarias municipais cearenses. São características dessa cate-

goria o interesse em aprofundar-se sobre o tema em formações posteriores, como especializações, mestrados e doutoramentos.

Já a categoria "necessidades oriundas da prática pedagógica" traduz um perfil de respondentes que sentiam uma lacuna formativa no que diz respeito à avaliação, e, ao confrontarem na prática sua necessidade, buscaram maiores estudos.

Apesar de possuírem suas especificidades, as duas razões – necessidade de aprofundamento teórico e necessidade oriunda da prática pedagógica – resultam de um mesmo problema: a deficiência na formação inicial no que se refere aos aspectos teóricos e práticos da avaliação. Por oportuno, convém citar que:

> [...] no contexto educacional brasileiro não é difícil chegar à constatação que os agentes diretamente envolvidos com o processo educacional não receberam orientação suficientemente para avaliar. Não raro, lhes falta uma base teórica, pois os cursos de formação de professores em vigor dão muita ênfase ao ensino em detrimento da avaliação. (SILVA, VASCONCELOS e TROMPIERI FILHO, 2014, p.317-318).

Com efeito, os resultados do estudo evidenciaram um percentual superior de sujeitos, que, ao longo de sua formação inicial, não estudou acerca do tema (Tabela 2).

Tabela 2 – Na sua formação inicial você recebeu uma orientação relativa à Avaliação Educacional?

	Professor	Gestor	Técnico	Total	Percentual
Não	19	10	18	47	57,3%
Sim	23	5	7	35	42,7%
Total	42	15	25	82	100,0%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2015).

Os egressos que vivenciaram algum tipo de orientação acerca da avaliação na graduação associaram-na a diversas disci-

ISBN: 978-85-8126-090-7

plinas, a saber: Didática, Metodologia e Estágios (12,2%); Disciplina específica sobre Avaliação (7,3%); diversas disciplinas (6,1%); Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (3,7%); Estrutura e Funcionamento do ensino (2,4%); Medidas Educacionais (1,2%); e, Psicologia (1,2%). Os demais (65,9%) não responderam. Como podemos observar, a oportunidade de cursar uma disciplina de avaliação na formação inicial foi possibilitada a apenas uma pequena parcela (7,3%) dos pesquisados. Também não podemos deixar de notar que o tema foi pauta em disciplinas de enfoques variados. Tais resultados servem de argumentos empíricos para validar a tese de Vianna (2005, p.73) quando defende que "a avaliação, lamentavelmente, não faz parte da formação dos docentes, quando muito é um tópico isolado, uma aula ou talvez uma unidade, na melhor das hipóteses, mas não uma área de concentração."

Dos temas abordados no curso, os tipos e os modelos de avaliação foi o de maior aceitação por parte dos pesquisados, conforme os dados demonstram. Para coletar esse resultado optamos por uma questão aberta, de modo a não exercer influência sobre as respostas fornecidas (Tabela 3).

Tabela 3 – Tema estudado no Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional que o pesquisado atribuiu maior importância.

	Professor	Gestor	Técnico	Total	Percentual
Tipos e Modelos de Avaliação	12	4	10	26	31,7%
Aspectos históricos da avaliação educacional	11	3	1	15	18,3%
Avaliação da aprendizagem	10	2	3	15	18,3%
Todos os conteúdos foram relevantes	2	1	7	10	12,2%
Elaboração de itens	3	2	3	8	9,8%
Não respondeu	4	3	1	8	9,8%
Total	42	15	25	82	100,0%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2015).

A maioria (90,2%) dos pesquisados concorda que a formação do professor deve capacitá-lo para avaliar (Tabela 4).

Tabela 4 – A formação do professor deve contemplar necessariamente a formação para avaliar

	Professor	Gestor	Técnico	Total	Percentual
Concordo	36	15	23	74	90,2%
Concordo em parte	6	0	2	8	9,8%
Total	42	15	25	82	100,0%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2015).

Com vistas a identificar possíveis alterações no entendimento acerca da avaliação e nas práticas avaliativas dos egressos do curso, submetemos ao julgamento dos pesquisados dois itens com três categorias de resposta: 1 – Concordo, 2 – Concordo em parte e 3 – Discordo.

A partir da análise dos dados coletados, verificamos que houve mudança significativa de parte dos pesquisados quanto ao entendimento acerca da avaliação (84,1%) (Tabela 5).

Tabela 5 – Meu entendimento acerca da avaliação foi ampliada após a formação obtida no curso.

	Professor	Gestor	Técnico	Total	Percentual
Concordo	37	10	22	69	84,1%
Concordo em parte	4	5	3	12	14,6%
Discordo	1	0	0	1	1,2%
Total	42	15	25	82	100,0%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2015).

No entanto, ao serem questionados sobre as mudanças nas práticas avaliativas, o percentual de concordância diminuiu (67,1%) conforme podemos observar (Tabela 6).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 6 – Minhas práticas avaliativas tornaram-se diferenciadas após a formação obtida no curso

	Professor	Gestor	Técnico	Total	Percentual
Concordo	30	8	17	55	67,1%
Concordo em parte	11	7	8	26	31,7%
Discordo	1	0	0	1	1,2%
Total	42	15	25	82	100,0%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2015).

Em última análise, os resultados evidenciam a dificuldade de vincular as teorias e as práticas avaliativas. Isto é, embora reconheçam a lacuna formativa, tenham o interesse em buscar o aperfeiçoamento teórico, a alteração para a prática de fato, ainda caminha de modo mais vagaroso.

6 Considerações finais

Em face dos resultados do estudo, especialmente no que diz respeito aos motivos que levaram professores, gestores e técnicos administrativos do estado do Ceará a se inscreverem no curso de formação continuada em avaliação educacional, acreditamos que avaliação – elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem – é um dos temas que devem compor a organização curricular dos cursos de formação de professores.

O estudo dessa temática não se esgota na formação inicial, ele deve ser retomado ou até mesmo aprofundado nas situações de formação continuada. Todavia, as evidências da pesquisa demonstram que o assunto nem sempre é devidamente tratado na formação inicial, em consequência disso, a formação continuada é tomada como uma medida para minimizar o déficit deixado pela formação inicial. Com isso, queremos defender que a formação continuada não é a melhor forma de tratar as lacunas deixadas pela formação inicial – sem fazer alusão apenas à avaliação

educacional, mas aos diversos temas que perpassam a Educação. Para tanto, é necessário intervir na formação inicial propriamente dita, que deve ser pensada e promovida com o cuidado de não deixar elementos a serem reparados pela formação continuada.

Assimilar os conteúdos básicos (entre eles, a avaliação) que formem um bom profissional na área educacional é uma incumbência da formação inicial, pois deste modo, tal profissional egresso do ensino superior terá as ferramentas necessárias à prática.

E como a formação do professor não deve estar limitada ao recorte temporal de um curso de graduação, é preciso que sejam oportunizados momentos de formação continuada a esse profissional. Tal aperfeiçoamento representa um elemento auxiliar da prática docente, um elemento complementar ao dinamismo da educação.

Referências

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p.211-227, jul/dez, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a02v27n2.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. *In:* BRZEZINSKI, I (Org.) *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 195-219.

ISBN: 978-85-8126-090-7

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso... Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem.* São Paulo: Editora Senac, 2009.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. *Pesquisa Educacional*: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. *Pesquisa Educacional*: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

NUNES, A. I. B. L. *A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará*: entre discursos e práticas. Santiago de Compostela: USC, 2004. 712 p. Tese (Doutorado) – Ciencias de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

SILVA, A. B.; VASCONCELOS, F. H. L.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional na Perspectiva dos Alunos. *Meta: Avaliação.* Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 317-337, set./dez. 2014.

SILVA, M. K. F. da; VIANA, T. V. A persistência histórica do ato de avaliar. *In*: LEITE, R. H. (Org). *Diálogos em Avaliação Educacional*. Edições UFC, 2014. p. 25-43.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DAS ARTES

ARAÚJO, Adriana Castro
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela UFC; licenciada em Pedagogia pela UFC – Universidade Federal do Ceará. E-mail: driaraujo12@gmail.com

RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa
Doutora e Mestra em Educação pela UFC; especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO – RJ; licenciada em Filosofia pela UECE; Técnica em Educação e professora do Mestrado de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC – Universidade Federal do Ceará. E-mail: sspaliti2@gmail.com

RESUMO

A obrigatoriedade legal do ensino da Arte na Educação Básica, instituída pelo principal documento de ordenamento jurídico educacional do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96), em seu artigo 26, §2°, nos remete à discussões acerca da formação dos docentes cuja atuação dar-se-á nessa área do ensino. Nesse contexto, o presente trabalho visa analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio dos subprojetos das áreas das Artes nos quais compõem o projeto Institucional da Universidade Federal do Ceará, para tais processos formativos. Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa documental com fulcro nos documentos institucionais sobre o assunto e nos subprojetos de Dança, Música e Teatro da UFC, cujos resultados são oriundos do estudo do material disponível e de um estudo para a fase de pré-testagem de um instrumento de coleta para pesquisas futuras sobre essa temática. Após investigar as demandas atuais da formação docente e a importância da Arte para a educação e para o pleno desenvolvimento do cidadão, constatamos que o PIBID representa um importante investimento para a melhoria da qualidade do processo formativo de futuros docentes, haja vista o programa estreitar a relação entre teoria e prática, minimizando a lacuna teórico-metodológica existente na formação dos professores e auxiliando na concretização da proposta do PCN-Arte (1998).

Palavras-chave: Formação docente. Arte. PIBID.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The legal obligation of art education in basic education, established by main document of educational legal system of the country, the Law of Guidelines and Bases of Education – LDB (9394/96), in article 26, paragraph 2, refers us to discussions about the training of teachers whose work will occur on that of education. In this context, this paper aims to analyze the contributions of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), through sub-projects in the areas of Arts in which make up the Institutional Project of the Federal University of Ceará, for such educational processes. As methodological procedure, carried out a documentary survey of fulcrum in institutional documents in subprojects Dance, Music and Theatre of UFC, the results come from the study of the available material and the pre-testing phase of a collection tool for future research on the subject. After investigating the current demands of teacher training and the importance of art for education and for the full development of the citizen, we found that the PIBID represents an important investment to improve the quality of the training process of future teachers, given the program closer relationship between theory and practice, minimizing the existing theoretical and methodological gap in teacher training and assisting in the implementation of the proposal of the CPN-Art (1998).

Keywords: Teacher education. Art. PIBID.

1 Introdução

A obrigatoriedade legal do ensino da Arte na Educação Básica, instituída pelo principal documento de ordenamento jurídico educacional do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96), em seu artigo 26, §2°, nos remete a discussões acerca da formação dos docentes cuja atuação dar-se-á nessa área do ensino (BRASIL, 1996).

Em 2008, a música passou a ser conteúdo obrigatório em todas as escolas públicas e privadas, por intermédio da lei 11769/08 (BRASIL, 2008). Em 2012 deflagrou-se o fim do prazo para que o conteúdo ingressasse definitivamente no currículo do Ensino Básico.

Hoje, a proposta de lei 7032/10 (BRASIL, 2010b), visa incluir não só a música, como também as artes visuais, o teatro e a dança como disciplinas obrigatórias no currículo da educação brasileira. Ademais, se aprovada, a lei determina um prazo de cinco anos para as escolas adaptarem-se para dar aulas de artes no ensino básico.

Diante disso, Barbosa (2011) esclarece que além dos poderes públicos reservarem um lugar para a Arte no currículo e se atentarem para a forma como essa área do conhecimento é ensinada, é necessário propiciar meios para que os docentes desenvolvam a capacidade de compreendê-la melhor.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto n° 7219/2010 (BRASIL, 2010a) e executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) representa um investimento do Governo Federal, porquanto objetiva incentivar a formação de docentes, contribuindo para a valorização do magistério além de melhorar a qualidade do processo formativo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Destarte, é importante analisar as contribuições do PIBID na formação e valorização dos professores de Arte, haja vista a antiga carência de docentes capacitados para contribuir efetivamente com a democratização dessa área do ensino. Tal problema foi abordado por Barbosa (2010), quando discute acerca do aligeiramento na formação de licenciandos desde quando essa área do conhecimento tornou-se obrigatória, com a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). Ainda sobre o assunto, Barbosa (2011) corrobora sua crítica, considerando que o currículo das licenciaturas em Arte apesar de importantes na formação inicial docente, apresenta um distanciamento das perspectivas contemporâneas, sendo necessário focar mais na formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante do exposto, este trabalho se propõe a investigar, as contribuições do PIBID para a formação inicial dos futuros docente dos cursos da área das Artes da Universidade Federal do Ceará, nos quais possuem subprojetos cadastrados, no caso, Dança, Música e Teatro. A investigação se dará por meio de uma análise desses subprojetos que se encontram detalhados no projeto institucional da UFC, objetivando articular as ações propostas ao atendimento das demandas atuais da educação e do processo formativo dos professores.

Para fundamentar a pesquisa faremos breve explanação acerca do processo de formação docente, ressaltando a importância da relação teoria e prática na qualidade dessa formação, bem como da relevância do desenvolvimento crítico-reflexivo dos licenciandos sobre as práticas docentes; abordaremos ainda a importância do ensino da arte na educação, sobretudo para o processo de emancipação e humanização dos cidadãos, considerando inclusive as concepções legais, além das dificuldades de pô-las em prática.

2 Processo formativo docente: uma relação entre teoria e prática fundamentada na reflexividade

A qualidade da formação docente é imprescindível para a excelência da prática social desenvolvida na escola, porquanto o professor, por intermédio de seu trabalho, potencializa as possibilidades de emancipação dos discentes, oferecendo subsídios para a construção de valores e habilidades que embasarão futuras atitudes.

Contudo, há uma imensa lacuna na formação de educadores. Referimo-nos a uma formação de qualidade. O aligeiramento na formação dos futuros docentes e o distanciamento entre a ação profissional e os licenciandos, durante essa formação, prejudica demasiadamente o ensino.

Dessa forma, é importante que o licenciando, em sua formação, aprenda a usar seu potencial cognitivo e possa construir e reconstruir conceitos, habilidades, atitudes e valores por meio de uma aprendizagem ativa (LIBÂNEO, 2003).

Nesse contexto, a relação teoria e prática na formação docente, especialmente das licenciaturas, propicia ao futuro professor a articulação entre seu conhecimento teórico e a realidade, tornando possível uma reflexão crítica acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, boa parte dos cursos de licenciaturas só aproximam os futuros docentes da realidade escolar depois da formação teórica, entretanto essa aproximação deveria existir desde o ingresso dos alunos nos cursos, visto que situações práticas colocariam os futuros docentes diante de problemas e, consequentemente, lhes possibilitariam experienciar soluções com o auxílio da teoria (LIBÂNEO, 2003).

Esse distanciamento entre teoria e prática no decorrer dos cursos de licenciatura representa o que Tardif (2002) chama de

ISBN: 978-85-8126-090-7

visão aplicacionista da formação profissional, é o domínio de conhecimentos disciplinares produzidos no âmbito universitário, muitas vezes sem conexão com a prática do ofício do professor, e uma posterior aplicação da teoria durante os estágios das licenciaturas. Lüdke e Cruz (2005), também criticam posição precedente da teoria em detrimento da prática, na qual sempre vem depois, por intermédio de estágios aligeirados e precários, nos cursos de formação docente.

Decerto, o ambiente escolar apresenta características organizacionais e sociais que exercem influência significativa no trabalho docente como, por exemplo, o tempo de aula, os conflitos de sala, as condições psicobiológicas dos alunos, enfim inúmeras são as circunstâncias nas quais o professor deve adaptar-se (TARDIF; LESSARD, 2011), sendo imprescindível que o licenciando experiencie tais situações para que sua formação inicial de fato concretize-se da melhor maneira possível e contribua para o desenvolvimento de competências profissionais mais úteis.

Corroborando tal concepção, Pimenta (1997) ressalta que a prática docente é rica, pois contém elementos extremamente importantes como experimentações metodológicas, intencionalidades na busca de soluções de problemas que fomentam didáticas inovadoras. Tudo isso constituirá terreno fértil para incrementar as teorias estudadas durante a formação inicial e a prática reflexiva a partir de situações reais.

Diante dessa dificuldade de articular teoria e prática para melhorar a formação docente, os professores universitários devem desenvolver práticas as quais propiciem aos licenciandos, desde cedo, um maior contato com o cotidiano escolar, buscando sempre manter um equilíbrio entre essa relação.

Além de tudo, tal relação colabora para a formação de professores críticos-reflexivos, tendência investigativa mais re-

cente e forte, cujo ensino é concebido como atividade reflexiva, fazendo com que o professor pense sua prática objetivando a apropriação e a produção de teorias (LIBÂNEO, 2003).

Essa prática pedagógica reflexiva é corroborada por Bezerra (2012, p. 113):

> Para favorecer esse processo, há a necessidade de mudanças na forma de estruturação das propostas curriculares dos cursos de formação inicial, na adoção de novas formas de ensinar, que ensejem o questionamento, a pesquisa, a descoberta, isto é, as capacidades intelectuais do professor, diferentes das formas tradicionais que se pautavam na transmissão e memorização dos conteúdos, na dicotomia teoria e prática [...]. Isso demanda uma postura investigativa que possibilite ao futuro profissional da educação o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, analisar, comportar, interpretar e avaliar. São situações em que o educando seja estimulado a uma reflexão sobre as experiências e a prática, que lhes possibilitem responder às situações novas, nos momentos de incerteza e indefinição que marcam a prática cotidiana do magistério.

Nesse sentido, é importante que se construa, durante a formação inicial, ambientes de análise da prática, da socialização de experiência, estimulando a reflexão sobre a forma como se pensa, como se comunica, como se reage em sala de aula, de modo que os saberes didáticos sejam explorados paralelamente aos saberes transversais (PERRENOUD, 2002).

Em outras palavras, é preciso entender que parte considerável dos problemas vividos por professores profissionais não são contemplados em livros e, portanto, não podem ser resolvidos por meio de conhecimentos estritamente teóricos ou procedimentais (PERRENOUD, 2002).

Considerando tal problemática, Nóvoa (2009) propõe que os programas de formação de professores, entre outras questões

ISBN: 978-85-8126-090-7

valorizem o espaço escolar nesse processo formativo, de modo que este represente um lugar de análise de práticas partilhadas, de reflexão e transformação coletiva, fomentando-se assim a construção do conhecimento profissional. O autor defende que a formação de professores se construa dentro da profissão culminando numa congregação de aspectos científicos, pedagógicos e técnicos, alicerçados no conhecimento dos docentes mais experientes.

3 O ensino da arte na educação

A Arte foi introduzida legalmente na educação brasileira durante século XX. Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 5.692, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de artes nos currículos escolares de 1° e 2° graus (BRASIL, 1971). Nessa época, o ensino da arte baseava-se apenas em atividades artísticas, o que contribuiu para o esvaziamento de conteúdos específicos dessa área do ensino. Só em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte (PCN) o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, caracterizou e estabeleceu os objetivos gerais dessa área de ensino. Logo na introdução desse documento é esclarecido que a Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação dos alunos (BRASIL, 1997). Ademais, é ressaltado que o ser humano que não conhece a Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada. Para Barbosa (2011, p. 18):

> A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação

> cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Ademais, a autora considera imprescindível o desenvolvimento da imaginação durante a adolescência e lembra que esta é indissociável da atividade artística além de representar uma grande potencialidade humana. Por fim, conclui que imaginação e intuição estão na base de qualquer investigação científica, porquanto não existe pensamento genuíno sem que ambas estejam presentes (BARBOSA, 2010). Além de Barbosa, Maciel (2010, p. 8, 63) também defende a importância da Arte na aprendizagem:

> Arte se constitui um riquíssimo e amplo caminho para ajudar a compreensão da necessidade de expansão das ideias e do pensamento, na busca de evitar que os sujeitos, alvos dos sistemas, se tornem indecisos, frágeis e inconsistentes. [...] O ensino da Arte na escola deverá reelaborar e expandir o processo sensível- -cognitivo, estabelecendo relações entre as dimensões da criação, compreensão e apropriação do conhecimento, o que facilitará o trânsito entre as disciplinas da sua e das demais áreas, pelo fato de seu fundamental poder de representar e de comunicar significados, sensibilidades, modos de criação, como também estabelecer elos entre o universo natural e da cultura, de acordo com uma estética própria, além da concepção sistêmica da vida.

Dessarte, percebe-se o quanto o conhecimento artístico é importante para a humanização do aluno e para seu pleno desenvolvimento como cidadão. Entretanto, apesar da obrigatoriedade legal do ensino da Arte nas escolas e do reconhecimento de sua importância para o pleno desenvolvimento humano, ainda é um desafio a democratização e o acesso a esse ensino, visto que a área

ISBN: 978-85-8126-090-7

artística sempre teve uma conotação aristocrática na sociedade, representando uma marca registrada da elite (PORCHER, 1982).

Tal concepção deve ser refutada, porquanto a Arte não pode ser exclusiva de uma cultura ou de um grupo social, deve estar ao alcance de todos como fonte de educação e socialização. As instituições escolares devem promover o acesso à educação estética, levando os discentes a usufruírem de bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade (DENARDI, 2013).

Nesse sentido, por intermédio da escola, o acesso à Arte pode ser explorado pela maioria dos discentes, contudo é de grande relevo que esta não seja entendida apenas como um recurso para atividades educativas, festas, recreação no âmbito escolar, relegando essa área de conhecimento a situações eventuais.

Sobre essa questão o PCN – Arte traz em seu bojo uma proposta bem clara sobre como a arte deve ser trabalhada:

> É necessário que cada escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área da Arte esteja presente em todos os níveis de ensino [...] É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística. [...]espera- -se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante de sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade. (BRASIL, 1998, p. 47).

Outrossim, para desenvolver tal proposta faz-se necessário um contingente bem maior de docentes qualificados para atuarem nas escolas, sendo inexorável o investimento na melhoria do processo formativo dos futuros docentes cuja atuação dar-se-á nas escolas, para que a lei cumpra-se em sua essência e a arte atenda aos seus propósitos.

4 Breve apresentação do Pibid

No intuito de valorizar o magistério e incentivar a carreira docente investindo, sobretudo, na melhoria da qualidade do processo formativo, o então ministro da educação, Fernando Haddad, assinou a Portaria nº 38, em 12 de dezembro de 2007, deliberando normas para regulamentar e instituir os objetivos e demais critérios do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse contexto, conforme a Portaria nº 38, fazem parte dos objetivos do programa:

> I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III – promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007, p. 1).

Desde então, foram lançados seis editais pela CAPES, convocando instituições interessadas em participar do programa. A Universidade Federal do Ceará participou de todos esses editais, tendo como alguns de seus subprojetos o da licenciatura em Música, iniciado no ano de 2009; de Teatro, com o ingresso em 2010; e o de Dança apresentado em 2011. Todos eles permanecem ativos no contexto do atual projeto institucional.

Para a implementação do programa são destinadas bolsas para coordenadores dos projetos institucionais, coordenadores de área de gestão dos processos educacionais, coordenadores de área dos subprojetos, professores supervisores das escolas públicas e estudantes de licenciatura que participam do programa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Além das bolsas, outros recursos financeiros são concedidos para o financiamento do projeto como materiais didáticos, científicos, tecnológicos, diárias, passagens e demais itens elencados na Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013/CAPES (BRASIL, 2013). Esclarecemos que as instituições apresentam apenas um projeto PIBID que deve considerar os critérios previamente estabelecidos nos editais e nas portarias deliberadas pela CAPES.

Nesse sentido, o PIBID pretende enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento de competências cognitivas para os futuros docentes, à medida que os expõem a situações-problema que fazem parte do cotidiano das escolas e leva-os a refletir acerca das possíveis soluções. Isso ocorre devido à forma como o programa deve efetivar-se. Consoante os esclarecimentos do Decreto 7219/10, o professor coordenador de área deve planejar e organizar atividades de iniciação à docência, além de acompanhar, orientar e avaliar seus bolsistas; já o professor supervisor, que é o docente da escola de educação básica da rede pública, deve responsabilizar-se por acompanhar as atividades desses bolsistas no âmbito escolar.

Com isso, o PIBID pretende propiciar aos alunos a oportunidade de momentos de observação, análise e contato com conhecimentos empíricos, ao lado de seus futuros colegas de profissão, estimulando a reflexão sobre a prática. Dessa forma, o programa traz expectativas relevantes para a melhoria do processo formativo dos futuros professores.

5 Explorando os subprojetos pibidianos de arte da UFC

Os subprojetos dos cursos de Arte da UFC, que compõem o projeto institucional proposto à CAPES em cumprimento ao edital nº 061/2013 e posteriormente aprovado, apresentam diversos aspectos em comum, porquanto todos os respectivos coorde-

nadores de área pretendem desenvolver competências e habilidades nos licenciandos relacionados à preparação e organização de materiais didáticos, planejamento de aulas, além de ações pedagógicas de intervenção, nas quais serão realizadas juntamente com os professores supervisores.

Ademais, faz parte das ações dos subprojetos momentos de observação, discussão, estudos e relatos de experiências, por meio de reuniões periódicas que devem ser realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência e seus coordenadores de área, no intuito de estimular a reflexão acerca dos resultados das intervenções e das possíveis dificuldades encontradas durante as atividades planejadas.

Os discentes pibidianos devem ainda promover oficinas, minicursos ou projetos, sob a orientação dos professores supervisores e coordenadores de área, objetivando contribuir para o processo de fruição das respectivas áreas de conhecimento, potencializando as habilidades dos estudantes e ampliando seus conhecimentos. Os alunos devem também preparar relatórios e socializar suas pesquisas e resultados, participando de congressos e encontros universitários, além de ser estimulada a publicação de artigos no meio acadêmico.

Além das atividades em comum, há especificidades de cada subprojeto pibidiano. Nesse contexto, o projeto institucional da UFC possui dois subprojetos de Música, um no campus de Sobral, com 25 bolsistas de iniciação à docência cadastrados, e outro no campus de Fortaleza, com 24 bolsistas. No município de Sobral, faz parte das ações do subprojeto, o desenvolvimento de intercâmbio musical, no qual se representa aproximação ainda maior entre a escola e a Universidade, em decorrência da inserção de atividades de prática e fruição artística desenvolvidas em projetos de extensão. Já no subprojeto de Fortaleza há

ISBN: 978-85-8126-090-7

um estímulo à exploração da cultura do estado, na qual é considerada como um patrimônio que deve ser aproveitado pelos estudantes das escolas. Dessa forma, as ações propostas envolvem a criação de repertório de música cearense; a formação de regentes, nos quais os alunos terão a oportunidade de aprender a liderar um grupo de músicos e desenvolver uma visão sistêmica do funcionamento de uma orquestra; aulas práticas de instrumentos musicais que deverão anteceder às aulas teóricas; além da formação de orquestras nas escolas, nos quais os licenciandos deverão vincular-se aos professores supervisores para liderarem e conduzirem ensaios e concertos.

Já o subprojeto de Dança conta com 16 bolsistas de iniciação à docência e desenvolve, além das atividades já relatadas, exercícios que exploram a experiência estética, a elaboração crítica e a aproximação da Arte com os alunos das escolas, por meio de visitas a espaços culturais e recepção de obras na própria escola. Ademais, são preparados encontros trimestrais com o fito de oportunizar diálogos formativos com artistas ou docentes convidados, aproximando comunidade, escola e universidade, de modo que sejam propiciados momentos de reflexão acerca de aspectos pedagógicos, formativos e políticos na área da Dança.

No subprojeto de Teatro, existem atualmente 12 bolsistas da licenciatura e as ações visam instigar a oralidades dos alunos e a apreciação estética, por meio de contação de histórias, nas quais desenvolvem na escola uma formação ética e política, contribuindo para o processo dialético. Há ainda a proposta de se desenvolver diversas atividades lúdicas, tanto em contraturnos e intervalos de aulas, como também na sala de aula da escola, por meio de metodologias de ensino da Arte focadas em conteúdos específicos do teatro. Além dessas, o coordenador de área planeja juntamente com os licenciandos e professores supervisores

atividades interdisciplinares, potencializando intercessões entre as disciplinas que dialogam com a Arte e explorando atividades de expressão corporal, leitura de mundo e construções de discursos críticos educativos acerca dos temas abordados. O subprojeto propõe ainda apresentações de peças em parcerias com grupos de teatro da região, exibições e discussão de filmes, além de idas ao teatro para que seja propiciado uma integração entre a escola e as instituições culturais, facilitando o acesso formativo à cultura e aos elementos técnicos do teatro relacionados, por exemplo, à cenografia e iluminação.

6 Procedimentos metodológicos

Para realização deste intento utilizou-se como procedimento metodológico, uma pesquisa documental com fulcro nos documentos institucionais sobre o assunto e no subprojeto de Arte da UFC. Além do material supracitado obteve-se ainda informações que confirmaram os dados coletados nos documentos, durante a fase de pré-testagem na construção de um instrumento de coleta para pesquisas futuras sobre o assunto, mas que não foi objeto de estudo neste trabalho. Buscou-se por meio desta investigação responder as seguintes questões norteadoras: quais as vantagens do PIBID na formação de professor; qual a contribuição deste programa para a escola e para o desenvolvimento da arte? O PIBID colabora para que se desenvolva a capacidade de comunicação; a valorização do trabalho em equipe e a participação profissional nos espaços públicos da educação? Os resultados no item seguinte, construídos a partir dos achados na documentação disponível, e tendo como norte as questões supracitadas em interlocução com estudos teóricos já realizados, são descritos em texto corrido conforme se apresenta a seguir.

ISBN: 978-85-8126-090-7

7 Resultados

Observa-se que as propostas do PIBID vão ao encontro das demandas atuais da educação, porquanto os subprojetos na área das Artes da UFC fomentam a troca de saberes e a socialização de experiências entre os professores das escolas, professores universitários e licenciandos, por meio de diversas ações nas quais propiciam a socialização de conhecimentos contextualizados de fruição cultural e formação humana.

Ademais, a inserção dos acadêmicos bolsistas nas escolas é extremamente enriquecedora, não só para o processo formativo inicial, como também para os alunos das escolas que vivenciam e participam de atividades criativas e inovadoras. Também não podemos esquecer que os professores das escolas públicas, por serem responsáveis pelos licenciandos durante as intervenções pedagógicas, acabam por excitar a formação contínua, além de tornarem-se corresponsáveis pela formação dos futuros colegas de trabalho.

Com isso, o PIBID põe os licenciandos em contato com os saberes profissionais durante a formação, fato que Tardif (2000) considera imprescindível, sobretudo nos primeiros anos de prática profissional, para o estabelecimento das rotinas de trabalho e para a estruturação de hábitos profissionais. Certamente, os recém-licenciandos, que têm a oportunidade de ter uma formação estruturada no âmbito da sala de aula e tomam consciência dos pontos fortes e fracos do ofício da docência, exercerão a profissão com maior segurança, sem que seja necessário aprender a trabalhar na prática profissional propriamente dita, por tentativa e erro.

O programa contribui ainda para melhorar a qualidade do processo formativo dos futuros docentes da área das Artes, estreitando a relação entre teoria e prática desde o início da forma-

ção, minimizando a lacuna teórico-metodológica desse processo, haja vista as ações basearem-se em atividades nas quais valorizam as experiências relacionadas ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, fica evidente que o programa contribui com a democratização do ensino da Arte e consequente emancipação dos alunos das escolas, ampliando o acesso à educação estética e potencializando processos reflexivos, por meio dos subprojetos. Além de tudo, o PIBID auxilia na concretização da proposta do PCN-Arte de aprofundar o conhecimento em cada modalidade artística, favorecendo o exercício da cidadania e o processo de humanização dos alunos (BRASIL, 1998).

Além de tudo, os aspectos considerados pela proposta do PIBID e de seus subprojetos, representam se não toda, parte considerável, da proposta de Nóvoa (2009), porquanto o autor defende que os programas de formação de professores assumam um forte caráter prático, por meio de estudos de casos reais relacionados ao cotidiano escolar; uma formação centrada no conhecimento dos docentes mais experientes; o desenvolvimento das dimensões pessoais dos futuros docentes, alicerçada na capacidade de comunicação; a valorização do trabalho em equipe; e, por fim, a participação profissional nos espaços públicos da educação.

Portanto, levando em conta os alicerces do PIBID, são inegáveis suas contribuições para a melhoria da formação inicial dos licenciandos e para o atendimento das necessidades atuais da educação como um todo e do ensino da Arte nas escolas e nas licenciaturas.

8 Conclusões

Por fim, concluímos que os propósitos do PIBID vão ao encontro das novas concepções educacionais do País, já que,

ISBN: 978-85-8126-090-7

consoante o Decreto 7.219/2010 e os objetivos desse programa convergem não só para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no âmbito das licenciaturas, como também para a melhoria da formação continuada. Ademais, os objetivos do programa se concretizam por intermédio da articulação entre teoria e prática e da constante reflexão acerca dos problemas encontrados no decorrer das vivências escolares, favorecendo as práticas de caráter inovador e oportunizando e desenvolvendo a criatividade e a criticidade aos futuros professores.

Portanto, podemos afirmar que o PIBID é uma centelha que pode servir de inspiração para novas propostas de estruturas curriculares nos âmbitos das licenciaturas não só das áreas das Artes, como também em todas as outras áreas, de modo que cada vez mais discentes possam usufruir de um processo formativo alicerçado na reflexividade e na criatividade, no qual seja propiciado o desenvolvimento de competências e hábitos verdadeiramente úteis à profissão do professor.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, Edineide. *A questão da prática e da teoria na formação do professor*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://goo.gl/U3SqzP>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/LX6VaU>. Acesso em: 24 fev.2015.

BRASIL. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Revogada. Fixava diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://goo.gl/mliQY0> Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/3YQoF> Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/6YO9vh>. Acesso em: 27 fev.2015.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/PxTFMf> Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. *Proposta de Lei nº 7.032, de 24 de março de 2010*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para instituir conteúdos obrigatórios no ensino das Artes. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/751816.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília, DF, 1997.

DENARDI, Christiane. *O ensino da arte nas escolas e sua função na sociedade contemporânea*. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/OsGKf9>. Acesso em: 15 nov. 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?*: novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gilesi Barreto da. Aproximando Universidade e Escola da Educação Básica pela Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACIEL, Guacira. *A importância da arte na aprendizagem*: textos ressonantes. Salvador: Clube dos Autores, 2010.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Lisboa, n. 350, p. 203-218, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor*: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PORCHER, Louis. *Educação artística*: luxo ou necessidade? 4. ed. São Paulo: Sumus, 1982.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários; elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://goo.gl/nKOuAI>. Acesso em: 13 jan. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DA REGIONAL I EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

SOUZA, Andréa Moura da Costa
Doutoranda em Educação na Faced/UFC. E-mail: andreamoura.ufc@gmail.com
LIMA, Marcos Antonio Martins
Doutor, Professor Adjunto na Faced/UFC. E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br
BATISTA, Blússia Tétis Brito
Bacharel em Administração, Pesquisadora GPAGE/UFC. E-mail: blussia@hotmail.com
CUNHA, Luis Antônio Rabelo
Mestre em Administração, Professor, Diretor Geral na Fametro/CE.
E-mail: luisrabelo.ce@uol.com.br

RESUMO

A educação permanente, seja ela presencial, semipresencial e/ou a distância são estimuladas pelas instituições e órgãos de fomentos como uma prática que favorece a formação do docente. O presente artigo contextualiza a avaliação da formação docente em tecnologias digitais, assim como seus desafios ao processo de integração dos conhecimentos adquiridos. Este estudo é resultado da pesquisa qualitativa desenvolvida entre os professores de Português e Matemática do ensino médio de duas escolas municipais de Fortaleza, localizadas na regional I, que participaram da formação semipresencial de 180 horas oferecida pelo FNDE/MEC, Secretaria Municipal de Fortaleza em parceria com a UFC-Virtual. Os resultados da pesquisa apontam que produzir uma mudança na cultura dos docentes para integrar as tecnologias digitais nas atividades curriculares desenvolvidas em sala mostram-se desafiadores, mas outros fatores exógenos se mostraram pertinentes no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação. Formação docente. Tecnologias digitais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The permanent education, whether it is in person, semi-distant and/or by distance are stimulated by the institutions and entities of fostering as a practice that promotes the formation of teachers. This article contextualizes the evaluation of teacher education in digital technologies, as well as their challenges in the process of integration of the knowledge acquired. This study is the result of qualitative survey developed between the teachers of portuguese and mathematics in the high school of two municipal schools in the city of Fortaleza, located in regional I, who participated in the 180 hours semi-distant training offered by FNDE/MEC, Secretaria Municipal de Fortaleza in partnership with the UFC-Virtual. The research results indicate that produce a change in the culture of teachers to integrate the digital technologies to the curricular activities developed in class are challenging, but others exogenous factors were relevant during the research.

Keywords: Evaluation. Teacher training. Digital technologies.

1 Introdução

A inserção das tecnologias digitais e sua utilização para fins pedagógicos provoca uma intensa atividade que desencadeia na necessidade de formação dos docentes. Todavia, avaliar a formação docente em tecnologias digitais é uma problemática que envolve várias questões tais como a estrutura da escola, a organização pedagógica e as competências requisitadas dos docentes para desenvolver atividades curriculares com o uso das tecnologias digitais.

Esta proposta de pesquisa foi desenvolvida no contexto das Escolas Municipais da Regional 1, em Fortaleza. Foram escolhidas duas das 12 escolas de Fortaleza participantes do Projeto UCA/MEC e apoiadas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Universidade Virtual – Universidade Federal do Ceará. O projeto tem como intuito formar os docentes a integrar no currículo as tecnologias digitais usando *laptops* adaptados e cedidos pelo governo federal ao programa.

O referencial teórico orienta-se a partir da abordagem avaliativa baseada em Stake, (1967); Scriven (1967). Incluímos, também, nessa pesquisa, o processo de integração das tecnologias ao ensino (FASTREZ; MEUNIER, 2007) e a formação docente (PAQUAY *et al*, 1998; PERRENOUD, 1999).

2 Referencial teórico

A história da avaliação desenvolveu-se, em muitos dos seus momentos, atrelada à competência, pois esta é atestada em muitas vezes através da avaliação. O termo avaliar tem origem no latim *a+valere* que significa atribuir valor e/ou mérito, sendo concebida para controlar certificar, criar hierarquias, valorizar, atestar um modelo de excelência, a avaliação abrange diversas categorias em

ISBN: 978-85-8126-090-7

funcionamento na sociedade ajudando a melhorar as práticas e procedimentos de programas. (PERRENOUD, 1999; LIMA, 2005).

Para Stake (1967), a maioria das pesquisas educacionais deve estar a serviço da educação e, claramente, proporcionar uma melhor compreensão de seus problemas práticos. Tendo a avaliação dois lados, sabe-se que o lado formal depende de elementos externos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados, este modelo não é muito divulgado no Brasil, por não existir desenvolvido técnicas psicométricas. O lado informal, por sua vez, depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo. Stake (1967) confirma que a técnica informal é mais praticada que a formal, pois se fundamenta na opinião de professores sobre a avaliação do programa, na sua lógica e/ou na reputação profissional dos responsáveis pela sua elaboração. (FITZPATRICK, SANDERS, WORTHEN, 2004).

Inicialmente, sua contribuição consistiu em estabelecer que avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. A diferença entre papéis e objetivos é que o objetivo consistiria em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas; os papéis referiam-se às maneiras como essas respostas são usadas. Scriven (1967) apresenta os papéis formativo e somativo da avaliação que influenciaram enormemente o futuro e a prática da avaliação. Scriven (1967) mostrou que avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.

A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito.

A questão da avaliação independente de objetivos foi colocada por Scriven (1967). Para o autor é preciso partir do princípio de que não se podem aceitar tranquilamente os objetivos fixados pelos avaliadores. Os objetivos precisam ser claros, quanto aos resultados desejados, para isso eles precisam ser avaliados antes de serem determinados.

Schwartz (1988) *apud* Tardif e Lessard (2011) lembra que, por vezes, os fins da docência é deixado às sombras, sabendo que todo trabalho humano possui um objetivo, um fim, o trabalho do docente também produz um fim, seja ele nomeado de diferentes formas como propõe os autores, "motivos, intencões, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc" que podem ser estabelecidos antes ou durante o trabalho. Os autores ressaltam que "os fins tambéms vão se transformando com a experiência do trabalhador" justificada pelo processo de formação e de aprendizagem que fazem que este modifique seus conhecimentos, sua identidade e suas relações com o trabalho docente. (p.195).

Paquay *et al* (2001) relata que buscar saber mais a respeito das experiências e das formações dos docentes favorece nas escolhas das formações mais adequadas e que colaboram tanto para a melhoria das ações profissionais como na melhoria das ações de cunho pessoal. Altet (1994; 2007), define que:

> O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizgem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas. Definimos o ensino como um processo interpessoal e intecional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a apredizagem em uma dada situação; é uma prática relacional finalizada. (ALTET, 1994; ALTET, 2007, p.26).

O objetivo do docente é a aprendizagem do estudante, fazer que este apreenda e isso acontece como ressalta Altet pelo seu

ISBN: 978-85-8126-090-7

profissionalismo, pela sua comunicação, mas também, pela interação entre docente e estudante e estudante e estudante, pelas condições criadas de aprendizagem e como são geridas em cada momento da sala de aula. A partir da evolução de contextos de aprendizagem que presenciamos, de situações e usos de recursos variados visando a aprendizagem, que a aplicação das tecnologias digitais se tornam recorrentes no currículo das disciplinas e consequentemente na sala de aula. De um lado como recurso para apreender e do outro como forma de inclusão digital. (COSTA, 2009; SOUZA, 2014).

Nesse contexto, no Brasil, a LEI Nº 12.249, DE 11 DE JUNHO DE 2010, instituiu o Regime Especial de Incentivos, dentre eles, cria o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e instituiu o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. (BRASIL/MEC, 2010).

A nova lei de Incentivos acarreta uma nova demanda de formação por parte dos docentes que precisam dominar e incluir as tecnologias digitais no currículo escolar. Para isso, o Ministério da Educação fez parcerias com as Universidades Federais para formar professores da rede pública municipal permitindo a apropriação de competências necessárias ao ato de incluir as tecnologias no currículo e, consequentemente, em sala de aula. Partindo deste cenário de formação institucional, esta ocorreu em 40 escolas municipais de Fortaleza concomitantemente que foram contempladas com o Programa PROUCA em 2014, prioritariamente aos docentes das disciplinas de Português e Matemática que optaram receberam uma formação de 180 horas de forma semipresencial. Este trabalho de pesquisa contextualiza a avaliação da formação docente em tecnologias digitais somente das escolas municipais da Regional I, assim como seus desafios ao processo de integração dos conhecimentos adquiridos.

3 Procedimentos metodológicos

Nossa pesquisa foi realizada com 10 professores das disciplinas de Português e Matemática de duas escolas municipais da Regional I. A Regional I abrange 15 bairros: Vila Velha, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Cristo Redentor, Ellery, São Gerardo, Monte Castelo, Carlito Pamplona, Pirambu, Farias Brito, Jacarecanga e Moura Brasil. Nesta região, moram cerca de 360 mil habitantes. A Regional I conta com 69 escolas municipais, destas apenas 12 optaram em participar do Programa Prouca. – Um computador por aluno, o programa distribui *laptops* às escolas para que esses sejam integrados às aulas. Esses aparelhos ficaram carinhosamente conhecidos como "uquinha".

A opção metodológica dessa pesquisa foi qualitativa, longitudinal baseada em observações, relatos e relatórios quinzenais e ocorreu entre agosto e dezembro de 2014 em duas escolas municipais de ensino fundamental de Fortaleza. A escolha das escolas deu-se pela proximidade entre elas e pela abertura e envolvimento dos diretores e docentes. A abordagem adotada foi qualitativa e privilegiou avaliar a percepção desses profissionais sobre a formação em tecnologias digitais. A pesquisa se concentrou em um grupo pequeno de escolas, mas envolvemos 95% dos docentes das disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. O intuito maior foi avaliar, através da observação, de suas narrativas e contextualizar os desafios ao processo de integração dos conhecimentos adquiridos na formação em tecnologias digitais. Participaram da formação 4 professores e 6 professoras. Ressaltamos que os docentes participantes têm experiência superior a três anos em docência. A formação foi desenvolvida nas escolas que o docente leciona, no horário disponível ao planejamento das aulas.

Este trabalho teve como objetivo avaliar a percepção dos docentes referente à infraestrutura disponível, à formação ofer-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tada e aos incentivos dados à capacitação. Algumas questões se sobressaíram no decorrer do trabalho em campo:

- Sobre a infraestrutura, o que dizem os docentes: quais são as dificuldades encontradas para planejar as aulas com o uso do "uquinha"?
- Sobre a formação ofertada: Como elas estão acontecendo?
- Nos relatos sobre a capacitação, o que se sobressaía sobre a apropriação, aplicação e perspectivas profissionais dos cursos de formação nas escolas?

4 Resultados e discussões

A implantação do Prouca iniciou com 2 (dois) decretos regulamentados, *a priori*, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estes dois decretos regulamentaram a Lei 12.249, de 14 de junho de 2010. O primeiro decreto cria o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), e o outro institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (Recompe). Para equipar as escolas participantes desse Programa, o MEC, junto com o governo federal e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) disponibilizaram R$ 660 milhões. O Programa implantado foi fruto de um projeto piloto que teve início em 2008 em algumas cidades brasileiras (São Paulo, Porto Alegre, Brasília, Piraí-RJ e Palmas).

O projeto deu continuidade nos anos subsequentes e como parte da política nacional tecnológica educacional do MEC se expandiu atendendo mais escolas da rede pública, melhorando a infraestrutura, formando docentes e disponibilizando objetos de aprendizagem mapeados e disponibilizados gratuitamente para as instituições municipais. Segundo o portal do MEC (2010), "a infraestrutura de acesso à internet sem fio vai sendo instalada à

medida que os computadores são entregues na escola. Posteriormente, professores recebem capacitação para uso do equipamento e utilização dessa tecnologia no processo pedagógico escolar".

O *laptop* disponível para as escolas possui quatro *gigabytes* de armazenamento, 512 *megabytes* de memória, tela de cristal líquido de sete polegadas, bateria com autonomia mínima de três horas e peso de até 1,5 kg, além de ser resistente e equipado para a rede sem fio. O custo unitário do equipamento é de R$ 550,00.

Fortalecendo e dando continuidade ao Programa o DECRETO Nº 7.750, DE 8 DE JUNHO DE 2012, pela Presidenta Dilma Roussef, regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional. Como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que visa, entre suas metas, a disseminação da tecnologia digital como recurso pedagógico nas escolas.

O Programa Prouca em Fortaleza ocorreu concomitantemente em 40 escolas. Para que a formação ocorresse da melhor forma seria necessário que os *laptops* estivessem na escola e que os mesmos fossem carregados semanalmente. Para facilitar o carregamento, todos os *laptops* são colocados no gabinete, este condiciona 32 máquinas e são plugados ao mesmo tempo no interruptor. Com os *laptops* carregados e "*in loco*" seria necessária uma conexão para que os docentes pudessem ter acesso a todos os recursos oferecidos e contemplados na formação. Todos os encontros começaram na escola proponente, mas devido às dificuldades apresentadas na infraestrutura da escola A e esta não possuir sala apropriada para a formação e a falta de conexão sem fio, ocorreu da escola A se deslocar para a escola B que contava com uma sala equipada com computadores. A escola B tinha uma sala apropriada e *notebooks* com conexão a cabo, mas esses recursos não eram suficientes para que a formação com o *laptop* "uquinha" ocorresse de forma adequada, pois os docentes precisavam se apropriar

ISBN: 978-85-8126-090-7

dos recursos oferecidos nesse *laptop* Educacional, marca Positivo, versão Mobo S7 que utiliza o sistema Linux e o sistema operacional UbuntUCA. Os *softwares* utilizados são todos livres

Analisando a infraestrutura, identificamos que nas duas escolas pesquisadas a infraestrutura é precária, como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Infraestrutura

INFRAESTRUTURA	ESCOLA "A"	ESCOLA "B"
Conexão sem fio	Restrita, precária	Restrita, precária
Conexão a cabo	Existe somente para as secretarias, diretoria.	Existe para o laboratório de informática.
Sala para formação	Não existe sala apropriada para formação, se usou a biblioteca, mas a mesma não tem nenhuma conexão à Internet, o que dificultou a formação.	Utilizou o laboratório de informática (LIE).
Laptops	Receberam 64	Receberam 64

Fonte: da pesquisa.

Notamos que se fôssemos esperar para que a estrutura estivesse adequada, as formações demorariam para acontecer, como citamos acima, o próprio portal do MEC informa que: "A infraestrutura de acesso à internet sem fio vai sendo instalada à medida que os computadores são entregues na escola. Posteriormente, professores recebem capacitação para uso do equipamento e utilização dessa tecnologia no processo pedagógico escolar". Percebemos que, primeiramente, os computadores chegam nas escolas para depois serem criadas infraestrutura para uso adequado dos equipamentos.

Nesse tempo, os equipamentos se tornam obsoletos e são pouco ou nunca utilizados. Foi confirmado pela Secretaria Municipal a autorização para instalação da fibra óptica com o intuito de fornecer uma conexão de Internet mais rápida nas escolas, mas até então não tinham sido instalados. Para que o docente

receba a formação adequadamente é necessário primeiro ter os *laptops*, segundo uma conexão sem fio e terceiro uma sala apropriada para que os docentes recebam o conteúdo. Ressaltando que o uso dos *laptops* pelos docentes com os alunos não necessariamente precisa ser em sala de aula, pode ser em outras dependências da escola ou fora dela, como nas atividades de campo.

As formações se dividiram em 5 módulos, como vemos no quadro 2:

Quadro 2 – Formações ofertadas:

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4	MÓDULO 5
Atividade 1 – Fórum de Apresentação; * Atividade 2 – Portfólio 1: Apresentação de atividade de Integração entre recurso digital e currículo (em equipe); * Atividade 3 – Portfólio 2: Plano de aula com uso de recurso digital(em equipe); * Atividade 4 – Fórum 2: Reflexão texto "Sem medo da tecnologia"; * Atividade 5 – Portfólio 3: Estratégias para desenvolvimento das primeiras ações de Formação de Professores nas escolas (em equipe – equipes de acompanhamento).	Atividade 6 – Criação e manutenção de *blog* educacional; * Atividade 7 – Fórum 3: Discussão sobre as postagens realizadas no *blog*; * Atividade 8 – Portfólio 4: Elaboração de Plano de aula com um dos recursos/ferramentas postados no *blog*.	* Atividade 9 – Portfólio 5 (em grupo): Roteiro diagnóstico das escolas acompanhadas; * Atividade 10 – Portfólio 6 (individual): Análise de OA.	Atividade 11 – Fórum 4: Meu projeto pessoal e profissional; * Atividade 12 – Fórum 5: Projeto e suas características; * Atividade 13 – Portfólio 7 (em grupo): Projetos *on-line* e *off-line* pesquisados.	Atividade 14 – Portfólio 8 (em grupo): relatório de infra-estrutura e formação das escolas; * Atividade 15 – Fórum 6: Desafio da implantação das TDIC na escola.

Fonte: da pesquisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A formação é semipresencial, os encontros presenciais ocorreram *in loco* (menos para a escola A que se locomoveu para a escola B) de 15 a 15 dias, de agosto a dezembro de 2014. Os encontros virtuais ocorreram através da plataforma Sócrates/UFC. A plataforma disponibiliza, aos professores, o uso de ferramentas *Web*. O intuito de usar a plataforma é sempre favorecer a interação e a troca de experiências entre eles, mas como ficou restrito o cadastro por escola, não houve essa interação na plataforma pelos docentes, pois eles já se encontram na escola e as conversas sobre a formação e a troca de experiências ocorriam no lugar de trabalho.

Os docentes tiveram muitas dificuldades em se apropriar do sistema Linux e de outras ferramentas, muitos não usavam *e-mails* com frequência ou não tinham *e-mail*. Os trabalhos propostos na formação eram postados na plataforma Sócrates/UFC e muitos mostraram dificuldades, mas mesmo assim continuaram se superando e integrando esta tecnologia nas atividades pedagógicas e curriculares como podiam. Mostraram-se unidos e solidários aos colegas de trabalho, auxiliando-os nas atividades propostas para as equipes, com o intuito de se aproximar o máximo possível das atividades de manipulação dos recursos educacionais disponíveis no *laptop* do ponto de vista do utilizador e refletir sobre sua própria compreensão da atividade, observadas também no trabalho de Fastrez e Meunier (2007).

Nos relatos sobre a capacitação, o que se sobressaía sobre a apropriação, aplicação e perspectivas profissionais dos cursos de formação nas escolas?

Sobre a capacitação, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza propunha 3 (três) tipos de progressão como consta nos documentos da SME, AS FORMAS DE DESENVOLVIMENTO SEÇÃO I DO NÚCLEO DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO (Fortaleza. Diário Oficial do Município. Nº 13.613, 2007).

I – progressão por tempo de serviço;
II – progressão por qualificação;
III – promoção por titulação.

A progressão por qualificação que consta no Art. 17 é definida como a "passagem do servidor de um padrão de vencimento para o imediatamente superior, dentro do mesmo nível de classificação e estágio de carreira a que pertence"(DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO/FORTALEZA. Nº 13.613, 2007).

> O Art. 18 – norteia que a primeira progressão por qualificação dar-se-á mediante obtenção pelo servidor de certificados em cursos correlatos com o cargo/função ocupado, e a carga horária mínima exigida de 240 (duzentas e quarenta) horas.
>
> A segunda progressão por qualificação, esta dar-se-á mediante obtenção pelo servidor de certificados em cursos correlatos com o cargo/função ocupado, e a carga horária mínima exigida de 180 (cento e oitenta) horas. (DIÁRIO OFICIAL DO MUNÍCIPIO/FORTALEZA, 2007)

Percebemos que a progressão por qualificação foi motivadora para que os docentes participassem do curso de formação, pois o curso propunha 180 horas de formação com certificação, horas suficientes e necessárias para a segunda progressão que exigia 180 horas ou fazer a soma de carga horária para uma primeira progressão que exige 240 horas de formação.

Outro ponto que se sobressaiu entre os docentes foi a vontade de atualizar os recursos utilizados em sala de aula para melhorar o aprendizado dos estudantes nas disciplinas de Matemática e de Português, lembrando que essas disciplinas são os indicadores importantes para avaliações como o IDEB e o Spaece. O discurso entre eles foi um só, posto que os estudantes estão cada vez mais conectados à Internet e às redes sociais. Dessa forma, usar os *laptops* se mostra um diferencial para a disciplina e um

ISBN: 978-85-8126-090-7

meio de melhorar a atenção dos estudantes. Ressaltamos o receio dos docentes para o não uso dos recursos educacionais propostos pelos mesmos e disponíveis nos *laptops* para os estudantes, pois os *laptops* têm acesso sem fio à Internet, atualmente restrito, mas as escolas estão em processo de instalação das fibras óticas que darão capacidade e velocidade de conexão.

5 Considerações finais

Concluímos, sobre a percepção da avaliação da formação dos docentes do ensino médio das escolas municipais da Regional I em tecnologias digitais que a inciativa foi um avanço educacional. Ao observamos os três pontos pesquisados que foram infraestrutura, formação ofertada e relatos da capacitação, sobressai-se a vontade de fazer do Governo Federal e Municipal, mas ressaltamos a falta de sincronia entre as ações, pois na infraestrutura determinadas atuações dependiam de outras anteriores, assim estas seriam desenvolvidas com eficiência e eficácia se cada etapa tivesse sido atendida a seu tempo. Como sugestão, propomos que a formação ofertada deva dar continuidade nas escolas para que os docentes se sintam mais seguros em integrar as tecnologias às suas aulas. Apesar das dificuldades que se apresentaram de apropriação, percebemos interesse dos docentes pela formação não somente para a progressão por qualificação, mas também pela integração das tecnologias às disciplinas.

Referências

ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Analyse de pratiques et situations pédagogiques. Paris : P.U.F. 1994.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*:

PERRENOUD, P. *et al* (orgs.) *Formando professores profissionais:* quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-32.

BRASIL. (MEC) Lei nº 12.249. *Lei de Regime de Incentivos*. Brasília/DF: 11/06/ 2010.

BRASIL. (MEC). *Diário Oficial da União*. Decreto nº 7. 750. Regulamenta o PROUCA e o Reicomp (Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional). Brasília/DF: 08/06/ 2012.

COSTA, A. M. . Colloque international – (UFEO) à Bordeaux: Les didactiques et leurs rapports à Lenseignement et à la formation Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats? *In*: *Colloque international- (UFEO) à Bordeaux, 2009*, BORDEAUX. Colloque international – (UFEO) à Bordeaux, 2009.

FASTREZ P. et MEUNIER J.P. Compreendre comment l'apprenant comprend les TICE : retour sur les données issues de l'expériérience. *In*: CHARLIER, B. Et PERAYA D (orgs.) *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l 'éducation*. Bruxelles: De boeck , 2007. p.91- 106.

FITZPATRICK J. L., SANDERS, J. R., WORTHEN, B., *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Boston, Pearson, 2004.

FORTALEZA. *Diário oficial do Município*. Nº 13.613 Planos de carreiras do Município de Fortaleza para a Educação – Art. 17. 12 DE JULHO DE 2007.

FORTALEZA. *Diário Oficial do Município*. Nº 13.613. Plano de carreiras do Município de Fortaleza para a Educação – Art. 18. 12 DE JULHO DE 2007.

LIMA, Marcos Antonio Martins. *A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 2, p. 83-95, jun. 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PAQUAY, Léopoldet al. *Formando professores profissionais*: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Ph. *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. en portugais de L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1999.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: STAKE, R. E. Ed. Curriculum evaluation. AERA monograph series on evaluation nº 1. Chicago, RandMcnally. 1967.

SOUZA, A. M.C; LIMA, M. A. M. O uso Web Analysis na Formação de tutores *In*: *Encontro de Pós-graduação e pesquisa da Unifor*. Encontros Científicos. Fortaleza: UNIFOR, 2014.

STAKE, R. E. *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Record. 1967.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Pôster

Eixo I

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL POR MEIO DA PROVINHA BRASIL

MARQUES, Maria do Carmo Pinheiro
Professora efetiva do Sistema Público de Ensino de Maracanaú. Mestre em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará – UECE.
E-mail: mcpmarques@gmail.com

MELGAÇO, Lucas da Silva
Professor efetivo do Sistema Público de Ensino de Maracanaú. Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. lucasmelgaco@alu.ufc.br

PRUDÊNCIO, Maíra Moreira
Professora efetiva do Sistema Público de Ensino de Maracanaú. Especialista em Alfabetização de Crianças, Universidade Estadual do Ceará – UECE.
E-mail: maira_moreira@oi.com.br

SÁ, Maristela Meneses
Professora efetiva do Sistema Público de Ensino de Maracanaú. Especialista em Psicopedagogia, Universidade Vale do Acaraú – UVA.
E-mail: estrelameneses@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma discussão acerca da avaliação nas turmas de alfabetização, mais especificamente no 2º ano, à luz do instrumento de avaliação que é fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) para as escolas públicas – Provinha Brasil. Para tanto, além de fazer uma abordagem sobre o que significa o ato de avaliar, enfoca o significado dos processos de alfabetização e letramento. O que é então estar alfabetizado e letrado? Sendo esta avaliação de caráter diagnóstico, presta-se à condição de instrumento pedagógico, fornecendo aos professores um redirecionamento de sua prática em sala de aula. A metodologia adotada é análise documental do guia de aplicação e caderno do aluno aplicado na edição PROVINHA BRASIL 2015 de Língua Portuguesa. A análise nos mostrou que os itens abordam habilidades de leitura envolvendo os processos de decodificação e exploração de gêneros textuais. Diante de tais constatações, concluímos que a escola deve oportunizar espaços em que os alunos experien-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ciem práticas sociais de letramento, para que possam perceber a função social da leitura e da escrita em seus aspectos de uso social, refletindo, desse modo, nos processos de avaliação externa, o caso da Provinha Brasil.

Palavras-chave: Avaliação. Provinha Brasil. Alfabetização.

ABSTRACT

This article proposes a discussion of evaluation in alphabetization classes, specifically in the 2nd year, the light of the evalution tool that is provided by MEC for public schools – PROVINHA BRASIL. Therefore, in addition to a discussion of the meaning of the act of evaluating, focuses on the significance of alphabetization and literacy processes. What is then to be alphabetized and literate? This being evaluation diagnostic character, lends itself to teaching tool condition, giving teachers a redirect their practice in the classroom. The methodology used is the documentary analysis of the application guide and student notebook applied on the issue edition of the PROVINHA BRASIL 2015 Portuguese. The analysis showed us that the items address reading skills involving the decoding process and exploration of genres. Given these findings, we conclude that the school should favor spaces where students experiment social practices of literacy so that they can realize the social function of reading and writing on aspects of social use, reflecting, in this way, the processes of external evaluation, in this case of the PROVINHA BRASIL.

Keywords: Evaluation. Provinha Brasil. Alphabetization.

1 Introdução

Avaliar é, sem dúvida, um dos atos presentes no cotidiano do ser humano, mesmo que de forma não intencional. É refletir sobre uma determinada realidade, partindo de fatos, informações concretas e emitir uma análise ou julgamento que possibilite intervenções, apontando caminhos de melhorias, visando os objetivos, os fins almejados. Nessa perspectiva, a avaliação de desempenho escolar é um processo intencional e sistemático, seja a de sistemas educacionais (avaliação externa)[1] ou do processo de ensino aprendizagem (avaliação interna)[2].

Neste trabalho, por meio da pesquisa documental, objetivamos analisar e relatar a implementação da avaliação nas turmas de 2° ano – Provinha Brasil de Língua Portuguesa, enfatizando o instrumento avaliativo, bem como suas contribuições para o processo educacional. Ademais, por se tratar de avaliação da alfabetização, além de fazer uma abordagem sobre o que significa o ato de avaliar, serão enfatizados os significados dos processos de alfabetização e letramento.

De acordo com Soares (2003), alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois a ascensão da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá, concomitantemente, por estes dois artifícios: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso social, com atividades de vida prática que envolva leitura e escrita – o letramento.

---

[1] Avaliação Externa- Instrumentos elaborados por agentes externos à escola ou à instituição, busca subsídios para tomada de decisão relacionada à melhoria do ensino em nível de sistema e da escola.

[2] Avaliação Interna – Avaliação do dia-a-dia elaborada pelo professor e que possibilita decisões relacionadas a ações didáticas que viabilizem o alcance dos objetivos propostos pela escola, mas também para cada sala e aluno.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Diante do exposto, esse estudo torna-se imperioso visto que a análise sobre os processos de alfabetização e letramento à luz do instrumento de avaliação, que é fornecido pelo Ministério da Educação – MEC para todas as escolas públicas com turmas de 2° ano, a ser aplicado, corrigido e digitado pelos professores – Provinha Brasil – acrescentará fundamentos teóricos nessa área educacional e fomentará a discussão acerca dessa avaliação.

2 A avaliação no contexto educacional: uma ferramenta de acompanhamento do rendimento escolar

Consoante Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar somada ao planejamento e à ação docente compõem o algoritmo da educação formal. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem serve como uma ação pedagógica de acompanhamento do ensino na busca dos resultados desejados.

Compreendemos a necessidade de enfatizar que a avaliação não é neutra, avaliamos com um propósito, avaliamos para tomar decisões. Portanto, o ato de avaliar pode ser entendido como um conjunto de procedimentos e processos de coleta de informações, realizado com o objetivo de desencadear um (re) planejamento e intervenções das ações que não tiveram seus objetivos atingidos.

Recentemente, a cultura construtiva da avaliação deixou de se restringir à sala de aula. As questões referentes à avaliação vão além desse espaço (avaliar os alunos por meio de atividades do cotidiano, preparar, aplicar e corrigir provas, relatórios, portfólios, atribuindo um conceito em diários de classe). As avaliações em larga escala, como o ENEM, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, SPAECE, permitem a implementação e definição de políticas públicas de ensino, visando à melhoria de aprendizagem.

Avaliação em sua etimologia significa atribuir valor a um objeto. No caso da sala de aula, esse valor pode ser atribuído ao comportamento do aluno em relação às expectativas de aprendizagem elaboradas pela instituição. O professor usa várias formas para avaliar a aprendizagem de seus alunos, verificando se os objetivos elaborados no planejamento estão sendo atingidos. Nessa lógica, ao elaborar uma avaliação, ele deve ter claro o que irá avaliar. Destarte, quando se define o que será avaliado, é possível escolher os instrumentos que mais se ajustam aos objetivos de ensino.

No caso da Provinha Brasil de Língua Portuguesa, o que é avaliado é definido com base nas Matrizes de Referências que foram elaboradas pelo INEP, priorizando as competências e habilidades que são essenciais ao processo de alfabetização. Vale salientar que a matriz é apenas uma referência global para a construção do instrumento avaliativo. Logo, ordinariamente, é um recorte da proposta curricular que as escolas comumente utilizam.

3 Contextualizando a provinha Brasil

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem divulgado indicadores que apontam déficits no ensino oferecido pelas escolas públicas brasileiras. Tais indicadores apontam que parcelas significativas de alunos chegam ao final do ensino fundamental sem o domínio de habilidades indispensáveis para a continuidade de seus estudos.

Muitas ações têm sido implementadas pelo Governo Federal, a fim de interferir nessa realidade e melhorar o quadro da educação no país, dentre elas podemos citar a organização do ensino em 9 anos regulamentada pela Lei nº 11.274, de 6 de fe-

ISBN: 978-85-8126-090-7

vereiro de 2006. Essa ampliação já havia sido sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 e tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 2001, assegurando aos alunos um maior tempo de permanência na escola, consequentemente, vivenciando um maior desenvolvimento de competências e habilidades, que é o que gera a aprendizagem. Além da implementação dessa medida como forma de melhorar a educação brasileira, temos o Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020 (2011, p. 26) – que propõe em sua meta 5 "alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade".

Como o Sistema de Avaliação da Educação Básica[3] não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental I (ano que compõe o ciclo de alfabetização), foi instituída, por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, a Provinha Brasil, com os seguintes objetivos:

a) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental.
b) Oferecer às redes de ensino e aos professores e gestores um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem.
c) 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.

Assim sendo, desde 2008, a Provinha Brasil, com foco nas habilidades de Língua Portuguesa, vem sendo disponibilizada

[3] O Saeb avalia as habilidades dos alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio; as avaliações são realizadas a cada dois anos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

em dois períodos: início e término do ano letivo (2º ano do ensino fundamental I). O kit contendo o material para aplicação, disponibilizado na página do INEP, é impresso e distribuído aos sistemas estaduais e municipais para aplicação. Ademais, é de responsabilidade dos gestores das Secretarias de Educação, podendo ser delegados às escolas, dependendo da estratégia definida para avaliação.

4 Contribuições da provinha brasil para a alfabetização e o letramento

Etimologicamente, o termo alfabetização quer dizer levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar habilidades de ler e escrever, processos de aquisição do código escrito.

> A alfabetização seria um processo de representação de fonema em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...] Sem dúvidas a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2003, p. 16).

O processo de Alfabetização possui suas especificidades, a criança precisa desenvolver variadas habilidades para adquirir o sistema alfabético, como, por exemplo: as convenções gráficas (se escreve de cima para baixo, da esquerda para direita), a relação entre letra e som, contato com material escrito e o desenvolvimento da compreensão oral.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Compreendemos ser a alfabetização um processo de representação de fonemas em grafemas, ou vice-versa, entendemos que alfabetização é adquirir as habilidades de: codificar a língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler).

O processo de letramento ou cultura letrada se refere ao uso social dos processos de leitura e escrita.

> O que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas-imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito (SOARES, 2003, p.13)

Alfabetizar, na perspectiva do letramento, significa vivenciar com as crianças práticas de leitura e escrita para que elas estejam aptas a fazerem uso dessas múltiplas linguagens em diversas situações de sua vida diária.

De posse dos resultados da Provinha Brasil, é possível fazer análise do desempenho dos alunos, enfatizando o nível de proficiência em habilidade de leitura em que os alunos se encontram ao final de dois anos de ensino fundamental e que habilidades de leitura os alunos necessitam consolidar.

O resultado da avaliação oferece subsídios para professores e gestores redefinirem o planejamento de ensino e aprendizagem com vistas a intervir de forma eficaz no processo de alfabetização dos alunos, tendo como parâmetro a escala de interpretação de resultados que a Provinha Brasil oferece com números de acertos por aluno, sendo possível identificar em qual nível de desempenho o aluno se encontra.

5 Conclusões parciais

O trabalho ora apresentado encontra-se em andamento na Diretoria de Avaliação e Monitoramento da Secretaria de Educa-

ção do município de Maracanaú. Trata-se de um estudo teórico, realizado pela equipe técnica educacional que compõe essa diretoria, acerca da avaliação das turmas de 2º ano – Provinha Brasil.

Os resultados iniciais nos remeteram às percepções da importância da avaliação diagnóstica no cotidiano escolar, como ferramenta de suporte aos professores em redirecionar sua prática pedagógica, de acordo com o desempenho dos educandos no teste; uma vez que o instrumento avaliativo possui entre seus objetivos o de avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e de oferecer às redes de ensino, professores e gestores um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo um diagnóstico tardio.

Ainda, o estudo tem nos revelado a importância da compreensão, por parte dos educadores, sobre os processos de alfabetização e letramento como elementos indissociáveis.

Indubitavelmente, a pesquisa revela a importância do papel da avaliação diagnóstica, visto que a mesma fornece elementos para tomada de decisões, permitindo intervenções mais precisas ao longo do processo escolar, na busca da aprendizagem desejada. A avaliação, nesse sentido, tem o predomínio da reflexão e da ação, a busca de estratégias e aplicabilidade prática nas ações pedagógicas.

Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação* (PNE 2011-2020): Organização: Márcia Abreu e Marcos Cardiolli. Brasília, Edição Câmara, 2011.

_____. *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Lei nº 11.274*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em agosto de 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional*, Lei 9394/96, de 20 de

dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em agosto de 2015.

_____. *Lei nº 10.172*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Primeiros Resultados*: Médias de Desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

_____. *Planejando a Próxima Década*: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

_____. *Portaria Normativa nº 10*. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

_____. *Provinha Brasil*: Avaliando a alfabetização – Guia de correção e interpretação dos resultados. Ministério da Educação. Brasília: INEP/DAEB, 2015.

CEARÁ. CAED/UFJF. MEC. *Avaliação educacional em larga escala*. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2008.

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

SOARES, M. B. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

Pôster

Eixo 2

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE PIRACICABA

PEDRASSANI, Priscila Lima
Professora Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba,
Secretaria Municipal de Educação, Coordenadora da área de Educação Física Escolar.
E-mail: plimaferreira@gmail.com

1 Introdução

Frente à construção de bases de apoio pedagógico aos professores, como grade curricular, sequência didática, método avaliativo, surge um movimento autônomo pelos professores e coordenação de Educação Física (EF) em estudar, pesquisar e estruturar esta Disciplina na Rede de Ensino Municipal de Piracicaba.

Em particular, iremos abordar neste relato de experiência a avaliação, entendida como uma prática constante no ambiente e na rotina escolar, que permeia todas as disciplinas, atitudes, inter-relações, direcionamentos para os próximos passos; que pode ser trabalhada qualitativa e/ou quantitativamente; deve ter critérios; precisa ser compartilhada entre seus pares e estar vinculada ao projeto político pedagógico da escola. É complexa e necessária, porém, ainda pouco entendida, ampliada e aplicada na disciplina de Educação Física (EF). Carvalho et al. (2000, p.195) contribui para a nossa reflexão ao citar "[...] deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos".

Dessa forma, este relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir o método avaliativo desenvolvido, por um Grupo de trabalho de professores (GT) para nortear e orientar

ISBN: 978-85-8126-090-7

docentes e alunos e apresentar um estudo de caso de um professor ao aplicar tal método.

No decorrer do relato, descreveremos o processo da construção coletiva de professores deste método avaliativo e resultados do estudo de caso com apontamentos do professor estudado sobre benefícios, dificuldades e sugestões para favorecer e otimizar o reconhecimento do nível de aprendizagem dos alunos, para a atribuição de notas e o replanejamento das atividades.

2 Processo da construção coletiva de um método avaliativo para as aulas de EF

Em 2010, com o ingresso dos professores de EF na Rede Municipal de Ensino de Piracicaba e na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) destinada somente para a área de professores de Educação Física, iniciou-se o processo contínuo de estudos para entender o que era a Educação Física e quais caminhos na área esta rede de ensino seguiria.

Sistematizou-se, no coletivo, uma pesquisa bibliográfica sobre diferentes abordagens aplicadas na área. A partir dessas pesquisas, foi estruturada a Proposta Pedagógica da Educação Física deste Município, e optou-se por contemplar a abordagem da Cultura Corporal de Movimento e os conteúdos para cada ano com seus respectivos objetivos e expectativas de aprendizagem, que foram pautados nas três dimensões: conceituais, atitudinais e procedimentais, de acordo com Darido e Souza Júnior (2007).

Dado o recorte escolhido para o presente relato, iremos nos deter à análise referente à abordagem da avaliação na Proposta. No início, foi bem obscuro pensar nesta frente de trabalho, mesmo porque cada professor tem um ponto de vista, experiências e influências diferenciadas, dificultando chegarmos

a uma ideia comum. Após várias reuniões, o grupo apresentou a síntese das ideias construídas coletivamente, no Seminário de Avaliação Educacional no Auditório do Museu do Futebol na cidade de São Paulo, em 2012. Em 2014, levamos o início deste trabalho para o V Seminário de Metodologia de Ensino em Educação Física, na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo/USP, evento este que nos possibilitou ainda buscar e trocar informações para subsidiar os nossos estudos.

Com os subsídios de Darido (2003) e Darido e Souza Júnior (2007), refletimos em utilizarmos as dimensões do conteúdo para avaliarmos os nossos alunos, já que o grupo defendia uma Educação Física para além do fazer, para além da dimensão procedimental.

Esta Proposta Pedagógica apresenta a avaliação da disciplina de Educação Física com um caráter qualitativo e é feita diariamente pelo professor, atendendo aos critérios de Frequência (estar presente na aula do começo ao fim); Participação (participar de todas as atividades); Comportamento (ser respeitoso, não ser agressivo); considerando que o critério Participação terá um peso maior na nota final.

Além desses critérios, o professor atribui outras notas ao aluno, quando aplicadas estratégias diferentes de avaliação como: pesquisas, trabalhos, oralidade, autoavaliação, entre outros, tendo liberdade de colocar o peso da nota que julgar adequado. Tais critérios são considerados para uma nota final a ser atribuída ao final de cada bimestre.

Para facilitar este registro, utiliza-se como instrumento de avaliação uma ficha preestabelecida com os nomes dos alunos, datas das aulas e campos para anotações/observações quanto aos critérios de avaliação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tabela 1 – Ficha de Avaliação Diária

Nome	01/03			03/03			07/03			09/03/2015			12/03/2015			Avaliações		
	F	**P**	**C**	**F**	**P**	**C**	**F**	**P**	**C**	**F**	**P**	**C**	**F**	**P**	**C**	**1 (trabalho)**	**2 (escrita)**	**Observações**
Maria do Rosário	3	4	3	-	-	-	3	4	1	3	4	0	3	4	3	**10**	**8**	Atitudes e comportamentos inadequados
Felipe Silva	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	**8**	**8**	Apresenta dificuldade de socialização
Maria Carolina Silva	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	**9**	**-**	Não realizou a 2ª avaliação

Legenda:
F: Frequência = estar presente na aula do começo ao fim (de 0 a 3);
P: Participação = participar de todas as atividades (de 0 a 4);
C: Comportamento = ser respeitoso, não ser agressivo. Some as três notas e avalie o seu aluno (de 0 a 3).

Essa tabela exemplifica a avaliação diária que o professor faz de cada aluno, ao final de cada aula. As notas diárias podem chegar num total de 10 pontos, as mesmas deverão ser somadas e divididas pelo número de aulas do bimestre. Ex: Maria do Rosário teve cinco aulas no bimestre e finalizou com 35 pontos, divididos por cinco aulas, a sua nota será sete. Porém, o professor tem autonomia para decidir o peso das avaliações 1 e 2, aliado às suas observações para concluir a nota final do aluno.

Espera-se que com esses critérios de avaliação os professores de Educação Física consigam acompanhar o nível de desenvolvimento/evolução dos alunos durante o ano letivo e também atuar com possíveis adaptações e correções.

3 Relato da experiência de um professor sobre a aplicação do método avaliativo em sua prática diária

Nessa seção do relato, apresentamos um estudo de caso, que, de acordo com André (1995), é um estudo descritivo de uma Unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou sala de aula, visa estudar o seu funcionamento, determinar focos de mudança ou intervenção.

Através de uma entrevista e dos registros em diário de campo, cabe aqui descrever a experiência do Professor Lobato (nome fictício) durante dois anos, utilizando este método avaliativo, com apontamentos relacionados aos benefícios, dificuldades e sugestões para favorecer e otimizar o reconhecimento do nível de aprendizagem dos alunos, para a atribuição de notas e o replanejamento das atividades.

A escolha do professor Lobato como sujeito de nosso estudo de caso deu-se pelo fato de o mesmo ter aderido à proposta de avaliação estruturada pelo GT de professores desde o início. O professor argumenta que já era uma preocupação avaliar o aluno de maneira justa, diferenciada e clara, principalmente em relação à atribuição de "nota", já que muitas vezes os alunos se surpreendiam com o boletim, não entendendo o mesmo. Além disso, para o aluno ficava sempre para o próximo bimestre o "fazer melhor".

Antes de desenvolver essa proposta de avaliação diária, o professor afirma que a composição das notas dos alunos baseava-se em duas avaliações: uma teórica e outra prática. Além disso, ele admite que, para complementar a nota, atribuía um conceito para a "participação". O problema que via nisto é que, ao final do bimestre, precisava forçar mais a memória ou recorrer às anotações, que salientavam apenas os fatos que chamaram muito a

ISBN: 978-85-8126-090-7

atenção. No entanto, foi em apenas uma aula que o aluno prejudicou o andamento ou não quis participar da mesma e a sua nota seria definida por causa disso, mas nas outras 19 aulas poderia ocorrer de o aluno ter uma participação adequada.

Com a avaliação diária, definida através da frequência, participação e comportamento, o professor faz a chamada no início da aula e marca apenas as frequências na planilha. Ao término da aula, informa as notas e explica para os que não conseguiram "10" em que quesito deixaram a desejar.

Como benefícios desse método avaliativo, o professor percebeu que não precisa ficar "guardando acontecimentos" ou "rancor" até o final do bimestre, quando, muitas vezes, num todo, tornam-se insignificantes. Os alunos conseguem acompanhar seu desempenho, podendo melhorar já na próxima aula, não tendo que esperar um próximo bimestre. Notou, ainda, maior interesse dos alunos quanto à sua avaliação. Como exemplo, cita que, chegando à sala de aula, os alunos perguntam suas notas, discutem as mesmas, às vezes dizendo: "Fiz aquilo, mas pedi desculpas para o Fulano, pelo menos '8' eu mereço...".

Os alunos que têm dificuldades nas avaliações conceituais se esforçam mais nas práticas. Fica fácil e didático para explicar para os pais como está o ensino-aprendizagem dos filhos, pois com a planilha dá para ter uma visão geral das aulas. Além disso, o professor já ouviu pai dizendo: "Tem que participar bem todos os dias, porque todo dia tem nota!".

No segundo ano de aplicação da avaliação diária, o professor relata que a planilha foi alterada, pois na primeira havia três colunas para cada dia (uma para cada item – frequência, participação e comportamento), que acabava resultando em muitos números a serem somados e muitas folhas a serem levadas em sala. "Na planilha atual cada aula tem uma coluna, em que coloco a nota do dia e uma letrinha pequena na frente indicando em que

fator o aluno perdeu pontos (F, P e C). Com isso, geralmente, fica uma folha para cada sala (antes eram até 5)" (Professor Lobato).

Outra alteração feita na planilha foi elaborada pelo GT de professores de Educação Física, com a inclusão dos campos "avaliação 1" e "avaliação 2". Isto para as notas de avaliações teóricas, práticas, trabalhos, entre outras formas que visam avaliar a compreensão dos alunos quanto aos temas estudados, principalmente os conceitos que extrapolam a prática, ou valores e conhecimentos implícitos às atividades. Dessa forma, é possível planejar a continuidade das aulas e a forma como as mesmas acontecem.

Como dificuldade, o professor verifica em algumas aulas a falta de tempo para preencher a planilha junto à turma, pois se há alguma eventualidade ou conflito que gere atraso, ou uma prática que precisou ser prolongada, apenas informa aos alunos, oralmente, a nota e dá sequência à rotina de pegar a próxima turma em sala. Antes da chamada da turma recém-chegada, preenche a planilha da turma anterior para não esquecer, porém, utilizando um pouco do tempo dessa nova aula.

Como sugestão, além da necessidade de uma flexibilidade de tempo entre as aulas, Lobato acredita que os professores de EF deveriam conversar e definir uma avaliação diferenciada para os alunos que faltaram no dia, pois, quando um aluno excelente perde algumas aulas, o mesmo fica com um conceito pior do que aquele que veio em todas e "atrapalhou" o desenvolvimento das mesmas com atitudes e comportamentos inadequados.

4 Considerações finais

O método avaliativo aqui apresentado é uma possibilidade, entre tantas que poderemos relacionar e julgar mais coerente com cada realidade, alunos, políticas educacionais. A avaliação

ISBN: 978-85-8126-090-7

não resolve os problemas da educação, mas, se realizada com qualidade, pode contribuir, e muito, com o processo ensino -aprendizagem do aluno e do professor.

A aproximação com o aluno, um olhar mais amplo e a busca do entendimento das suas particularidades e individualidades são trabalhosos – no início do ano letivo é difícil e demorado – mas, com o passar das aulas e do estreitamento das relações interpessoais, a avaliação no dia-a-dia caminhará para algo mais tranquilo e prático no sentido de facilitar o trabalho docente. Nesse sentido, a ficha de avaliação diária auxiliará o docente, pois manterá a possibilidade de um estreitamento maior das relações com os demais professores, equipe gestora, os próprios alunos e seus familiares.

Esperamos provocar discussões, diálogos e reconstruções deste método avaliativo, para a melhoria da prática docente, construindo, com isso, subsídios para o reconhecimento do nível de aprendizagem dos alunos, para a atribuição de notas e o replanejamento das atividades.

Referências

ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Papiros, 14. ed., 1995.

CARVALHO, M. H. C. et al. *Avaliar com os pés no chão*: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.195 p.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. *Para ensinar Educação Física*: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007. v. 1.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola*, 1. ed. Guanabara Koogan S.A., 2003.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, UMA PRÁTICA INDISSOCIÁVEL NO PROCESSO DE ENSINO E APENDIZAGEM DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA/CE

FERREIRA, Antônia Fernandes
Pós-Graduação em Gestão e Coordenação pela Faculdade Darcy Ribeiro; Graduada em Pedagogia UVA; Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.
E-mail: toniaferr@ig.com.br

ALVES, Roberlúcia Rodrigues
Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. E-mail: roberluciar@yahoo.com.br

HOLLANDA Renata Sampaio de
Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional UECE; Graduada em Pedagogia UECE; Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. -mail: renatashollanda@gmail.com

OZORIO, Francisca JanaínaDantas Galvão
Pós-Graduação em Educação Inclusiva Fa7; Graduada em Pedagogia UVA; Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E-mail: jana.ozorio@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo é decorrente de experiência vivenciada na rede Municipal de Ensino em Fortaleza como professoras da Educação Básica, no 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho é descrever as concepções práticas avaliativas efetivadas pelas professoras e reveladas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). O referencial teórico-metodológico básico se fundamenta nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Hoffmann (1992), Luckesi (2002), Vianna (2000), dentre outros. O percurso metodológico de cunho qualitativo recorre ao relato descritivo das atividades realizadas. Os resultados destacam os retornos das avaliações hospedadas na plataforma SAEF, os quais concernem às circunstâncias em que os discentes se encontram e, consequentemente, provê novas diretrizes de ensino e aprendizagem a serem aplicadas, consideradas na reflexão e ação pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Fundamental. SAEF

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The present study is a result of experience in Municipal Education in Fortaleza as teachers of basic education, in the first year of elementary school. The objective of this work is to describe the practices evaluative concepts take effect by teachers and revealed by the evaluation System of the elementary school (SAEF). The theoretical-methodological basics is based on studies of blacksmith and Teberosky (1999), Hoffmann (1992), Luckesi (2002), Vianna (2000) among others. The methodology of qualitative slant path refers to the descriptive account of activities carried out. The results highlight the returns of the reviews hosted on the platform SAEF, which concern the circumstances in which the students are and, consequently, provide new guidelines for teaching and learning to apply considered in reflection and action.

Keywords: Evaluation. Elementary School. SAEF

1 Introdução

A Avaliação é considerada uma etapa essencial no processo de ensino e aprendizagem. A mesma não se construiu matéria pronta e acabada; nesse sentido, procuramos conhecer e buscar elementos que fundamentem o caminho a ser seguido pelo professor durante o procedimento avaliativo.

De acordo com Luckesi (2002; p. 93), "a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que 'congela' o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação". A partir dessa ação, o processo vai além da classificação do discente, almejando sua efetiva aprendizagem.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar como se realiza o processo avaliativo de uma escola da rede Municipal de Fortaleza/Ce, especificamente em cinco turmas de 1º Anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alvorada (EM Alvorada), bem como as estratégias desenvolvidas pelas docentes para auxiliar na evolução dos alunos durante a alfabetização e letramento.

O processo de Avaliação implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se confere a partir do diagnóstico da Psicogênese da Língua Escrita[1].

Esta pesquisa se desenvolveu em torno da investigação sobre como são realizadas as avaliações que fomentam o Sistema de

1 Teoria desenvolvida pelas pesquisadoras Argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Suas pesquisas buscaram, em contato direto com alunos de várias partes do continente, a resposta para o fracasso escolar. Juntando os conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, ambas mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético. Suas ideias chegaram ao Brasil na década de 80. (Ferreiro e Teberosky, 1999)

ISBN: 978-85-8126-090-7

Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)[2] e o esteio do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação, quando é utilizada como ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino, produz qualidade também no processo de aprendizagem de todos os alunos. O ato de avaliar constitui tarefa didático-pedagógica necessária e constante do trabalho docente e, em consequência, devendo integrar a formação de professores, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Porém, conforme explicita Hoffmann (1992; p. 16), muitos professores "percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados" e executam essas ações de forma diferenciada.

2 Metodologia

O estudo em pauta é de caráter descritivo e exploratório em consonância com a abordagem qualitativa, ancorando-se no âmbito da Escola Municipal Alvorada, com turmas de crianças de seis e sete anos, como prática do Sistema Educacional de Fortaleza, trazendo em seu bojo a avaliação, a reflexão e a ação. A apreciação foi realizada mensalmente pelas professoras da escola, no ano de 2014, abrangendo dois semestres letivos.

Para analisar os avanços nos níveis de aprendizagem dos educandos e propor intervenções pedagógicas, a coordenadoria de Ensino Fundamental, Célula Ensino Fundamental I – Eixo Avaliação, oferece orientações mensalmente aos professores para realizarem, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a

[2] Plataforma *online* criada para que cada escola, mensalmente, após cada avaliação cadaste as notas de alunos, em consequência serão obtidos relatórios sobre o desempenho de discentes e escolas. O Sistema dispõe de uma tela de autenticação que permite o usuário entrar de forma segura, através de uma senha e preencha os campos solicitados. Somente entra no sistemao usuário que tem permissão de acesso. (SME –SAEF, 2014)

avaliação diagnóstica através de uma sondagem, recurso que o professor dispõe para reconhecer/identificar a hipótese em que o discente em processo de alfabetização tem sobre o sistema de escrita, conforme proposto por Ferreiro e Teberosky (1999).

O instrumental de avaliação, fomentado por três áreas do conhecimento elencadas pela Língua Portuguesa, Matemática, Desenvolvimento Pessoal e Social, tem o objetivo de desenvolver as habilidades do aluno em prol da aprendizagem significativa até o final do ano letivo. O procedimento permite que o professor descubra o nível de grafia e leitura no qual os alunos se encontram. É um momento em que o aluno também tem a oportunidade de refletir enquanto escreve, com a intervenção do professor avaliador. Por isso, acontece em ambiente calmo e sem maiores distrações.

A sondagem é proposta por meio do uso da escrita do nome próprio, de uma lista de 04 palavras em ordem sequencial: 01 polissílaba, 01 trissílaba, 01 dissílaba e 01 monossílaba, todas pertencentes ao mesmo grupo semântico, escritas e lidas pelas crianças, seguidas de uma frase elaborada pela criança a partir de imagens disponibilizadas pelo professor avaliador, contendo uma ou duas palavras ditadas.

Faz-se necessário que seja definido, junto ao educando, o conceito de frase. Para Cunha e Cintra (2001, p.119), frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação. Na elaboração da frase, é sugerido que seja utilizada pelo menos uma ou duas das palavras pertencentes à relação, para que se possa observar se há estabilidade na escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para a realização de uma sondagem, o professor deve saber avaliar níveis psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) traçados pela criança. Ao percorrer o caminho da aquisição da

ISBN: 978-85-8126-090-7

língua escrita, a criança passa por diversas etapas, ela avança de um nível para outro à medida que é colocada em conflito.

A análise da leitura e da escrita produzida pelo estudante é feita através de orientações disponibilizadas pela Coordenadoria de Ensino Fundamental, Célula Ensino Fundamental I – Eixo Avaliação. Para realização da sondagem, utilizamos as orientações estabelecidas pela coordenadoria de acordo com as legendas abaixo:

> **Leitura:** 1. **lê textos** .0 não lê (nl) 1 com pausas (cp) 2 com fluência (cf) 2. **lê frases** 0 não lê (nl) 1 silabando (s) 2 com fluência (cf) **3. lê somente palavras** 0 não lê (nl) 1 silabando (s) 2 com fluência (cf) **4.identifica** 0 não identifica (nl) 1 apenas silabas as 2 apenas letras (al). **Escrita: 1.escrita do nome** 0 espaço em branco (b) 1 não escreveu nenhuma parte do nome (n)p 2 escreveu parte do nome (p) 3 primeiro nome todas as letras (pn) 4 nome completo corretamente (nc) **2.escrita das palavras** (níveis psicogenéticos) 0 espaço em branco (b) 1 pré-silábico (ps) 2 silábico (s) 3 silábico-alfabético(as) 4 alfabético (a) 5 alfabético-ortográfico (ao) **3.escrita da frase** 0 deixou o espaço em branco (b) 1 escreveu utilizando escrita não alfabética (na) 2 escreveu a frase utilizando a escrita ortograficamente ou alfabeticamente (foa) (1º Ano – legenda 2014.1).

Após feito todo o processo de avaliação e comparação, os resultados são lançados no sistema SAEF para obtenção de relatórios de desempenho de alunos e escolas. Logo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) orienta à Coordenação escolar, a qual juntamente com os professores estudam os resultados de cada turma e traçam estratégias para superação das dificuldades encontradas, constituindo uma ação fundamental para efetivação da aprendizagem dos alunos.

3 Resultados e discussões

Destacamos que a inserção dos resultados da avaliação na plataforma SAEF é importante, pois facilita tanto para agentes

da escola quanto para os órgãos que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, de forma que é a partir dos dados hospedados na plataforma que se pode verificar o cenário em que cada escola, cada turma, cada discente se encontra para, assim, definir novas diretrizes de ensino e aprendizagem.

Moraes (2005) afirma que o mapeamento de saberes já construídos dá ao professor "um retrato" da situação de cada estudante, permitindo-lhe ajustar o ensino e planejar tanto metas coletivas quanto individualizadas.

Com o relatório de desempenho dos estudantes em mãos, os professores são desafiados a elaborar um plano de ação que eleve o nível de conhecimento da turma, evitando a estagnação no processo de alfabetização e letramento. Os caminhos percorridos nesse processo permitem formar parceria entre as crianças, denominadas de grupos produtivos, formando dupla de níveis aproximados para executarem as atividades em parceria, onde uma contribui com a outra, com a orientação direta da professora.

Também são propostos materiais lúdicos e práticas pedagógicas diversas, dentre eles citamos os jogos de alfabetização desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O material tem auxiliado as crianças na apropriação do sistema alfabético de leitura e escrita. Também dispomos de acompanhamento individualizado; roda de leitura; sacola literária, seguindo semanalmente para a casa da criança, onde a mesma vai desfrutar de momentos que possam instigar mais seu interesse pela leitura.

Com isso, é possível perceber a importância de como a avaliação, por meio de um instrumental apropriado, pode auxiliar na aquisição de leitura e escrita destes alunos, favorecendo a construção de conhecimentos e promovendo o desenvolvimento

ISBN: 978-85-8126-090-7

de habilidades. Assim, desejamos que novos pensamentos e concepções surjam na perspectiva de ampliar as discussões sobre a avaliação aplicada nas séries iniciais do município de Fortaleza, visando auxiliar o professor e educador na utilização da avaliação como instrumento de diagnóstico para a realização de estretégias que contribuam na evolução da aprendizagem do educando.

4 Considerações finais

Em nosso trabalho constatamos que é de suma importância a prática constante da avaliação diagnóstica, bem como o processo de análise comparativa, pois nos possibilita um contato mais próximo com cada criança, e ao final nos retrata a condição em que se encontra a aprendizagem da turma e se os objetivos propostos no planejamento estão sendo alcançados. Munidas destes saberes, organizamos atividades de modo que estas possam promover um aprendizado significativo e assim provocar uma elevação no conhecimento dos educandos.

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem é efetivado pela mediação com a avaliação, transformando o conhecimento dos educadores no que concerne às decisões e ações que gerem aprendizagem significativa. Os estudos referentes à avaliação educacional possibilitam: a constituição de conhecimentos e discussões de qual instrumento de avaliação é necessário para aplicar aos educandos; e a reflexão da ação avaliativa.

Estamos cientes que tais práticas proporcionam desafios constantes e diários em sala de aula, que fomentam reflexões sobre como organizar a rotina em sala, como fazer intervenções necessárias para auxiliar o educando a progredir no nível de escrita, como também nos autoavaliamos, vislumbrando práticas de ensino mais consistentes, mais dinâmicas e mais motivadoras.

5 REFERÊNCIAS

CEARÁ, Programa Alfabetização na Idade Certa. *Manual de avaliação da parte escrita/protocolo* PAIC 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUNDAMENTAL I. *Avaliação Diagnóstica Inicial. LEGENDA – 1º ANO*.

LEITURA: 2014.<http://sistemas.sme.fortaleza.ce.gov.br/sistemas/saef/relatorios/> Acessado em: 15 de Jul. 2015

HOFFMANN, Jussara, *Avaliação Mitos & Desafios:* uma perspectiva construtivista.4 ed. Porto Alegre – RS; 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos; *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições; 14 ed. São Paulo; Cortez, 2002.

SAEF Manual. Disponível em: <http://sistemas.sme.fortaleza.ce.gov.br/sistemas/saef/relatorios/> Acessado em: 15 de Jul. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim; *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____; *Introdução* à *avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO EM TEMPOS DISTINTOS: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS

DIAS, Josete Leal
Doutora; Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, membro do Projeto AERA/GEMAZ/PPGECM. Email: jlealdias@yahoo.com, br

BRITO, Maria Augusta
Doutoranda do PPGECM, Professora da Universidade Federal do Pará e membro do Projeto AERAM. E-mail: araposo@ufpa.br

LUCENA, Isabel
Doutora, Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Professora do PPGECM. E-mail: ilucena19@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de uma investigação, vinculada ao Projeto de Cooperação Internacional – AERA, e objetiva expressar revelações de avaliação de uma professora de matemática dos anos iniciais da Educação Básica da rede pública do município de Belém/PA, no sentido de problematizar práticas avaliativas no ensino de matemática nos anos iniciais. Por meio de entrevista semiestrutura para realização das narrativas para análise. No que diz respeito à avaliação, utilizamos os seguintes teóricos: Uler (2010), Fernandes (2008), Hoffmann (2005), Fischer (2013). Das escutas do relato da professora, anunciamos revelações que demarcam em tempos distintos vivência no processo de avaliação: (a) avaliação como *habitus*, (b) avaliação como compreensão da realidade social, pois a docente, ao expressar anúncios de uma avaliação que traga elementos como a preocupação com o discurso pedagógico, a legitimidade do saber como referência de respeito à herança cultural como elemento de pertencimento a todos, indica de forma a ultrapassar as marcas de uma ambiência avaliativa tradicional por ela vivida, uma vez que a reflexão se fez presente como instrumento de transgressão de experiências em que a avaliação era uma aposta à perpetuação de práticas de poder.

Palavras-chave: Avaliação. Anos Iniciais. Matemática.

ABSTRACT

This paper presents part of an investigation linked to the International Cooperation Project – AERA (from the Portuguese), which aims to express evaluation revelations of a math teacher in the early years of basic education from public schools in the city of Belém/PA concerning the discussion on evaluation practices in teaching of mathematics in the early years. Through semi – structure interview for organization of narratives for analysis. As regards the assessment we use the following theoretical Uler (2010), Fernandes (2008), Hoffmann (2005), Fischer (2013). According to the teacher's report on the issue, we found revelations that mark, at different times, experiences in the evaluation process: (a) evaluation as habitus, (b) evaluation as the process of understanding a social context, for the teacher, in order to attempt to an assessment that bring elements such as concern for the pedagogical discourse, the legitimacy of know how about reference to cultural heritage as belonging element to all states in order to overcome the hallmarks of a traditional evaluative ambience for her lived since the reflection was present as transgression tool experiences where assessment was a bet the perpetuation of power practices.

Keywords: Assessment. Initial years. Mathematics.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa, vinculada ao Projeto de Cooperação Internacional – AERA[1], e objetiva expressar revelações de avaliação de uma professora de matemática dos anos iniciais da Educação Básica da rede pública do município de Belém/PA, no sentido de problematizar práticas avaliativas no ensino de matemática nos anos iniciais. Para tal, enveredamos por duas vias: uma relacionada à formação docente, e outra, à discussão sobre avaliação em matemática, temáticas que apontam para as mais variadas formas de "objetivar" o processo pedagógico, e, por isso, merecem destaque por sua natureza, abrangência e complexidade.

A partir da ótica do sujeito, buscamos contribuir para a ampliação desses campos do saber. O texto que segue apresenta como seções um sobrevoo sobre a formação docente e avaliação em matemática dos anos iniciais.

2 Formação docente e avaliação em matemática dos anos iniciais

Considerando que a formação docente deve ser vista como fenômeno de investigação educativo, as pesquisas neste campo são diversificadas tanto para a análise de práticas quanto de teorizações a respeito. É consenso que os saberes da docência se entrelaçam entre as mais variadas vivências que o professor experimenta. Isso significa que a formação docente se inicia muito antes de frequentar o curso específico destinado a formá-lo profissionalmente. Segundo Tardif (2002), uma parte importante da

[1] Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens/CAPES-FCT

competência profissional dos professores tem raízes na própria escolarização e esse legado da socialização escolar permanece forte e estável por muito tempo. Para além do contexto escolar, este autor considera o saber como sendo situado e resultante da cultura e do contexto em que ele – o docente – atua.

Desenvolver-se pessoal e coletivamente é um dos desafios do exercício da profissionalização docente e, neste viés, as pesquisas na área são as mais variadas. Se olharmos pela influência da psicologia, as pesquisas no âmbito da afetividade, atitudes, valores e concepções ganham espaço. Em termos de atitudes, a exemplo, o estudo de Trindade (2004) afirma que os licenciandos que possuíam atitudes negativas em relação à matemática também tinham pouco desempenho deste conteúdo. Se observado no âmbito da formação de professores e saberes docentes, é factível afirmar estudos que utilizam abordagem téorico-metodológica que dá a *voz ao professor,* a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, a exemplo, a de Nunes (2001, p.28). Ambos os percursos sinalizam para as teias nas quais a formação está imersa.

Em meio aos estudos realizados no campo educacional, destacamos a avaliação como relevante para a contribuição na área da formação docente. A avaliação, assim como a formação docente, possui as marcas de tempos e espaços que as presentificam, o que nos permite compreendê-las como processos históricos e, com isso, as práticas e as teorizações anunciam os contornos dos tempos nos quais estão inseridos. Nesta compreensão, é possível dizer que a formação e a avaliação são fenômenos cujos desdobramentos estão ligados a elementos estruturais como os de cunho político, teórico, metodológico, entre outros. Daí a importância de pesquisas nesses dois cenários, uma vez que os desdobramentos, as sínteses dessas investigações surgem como produto e produtoras de ações formativas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Com isso, não se trata de dizer que as práticas sejam a seu tempo homogêneas, imutáveis. A idiossincrasia é algo que não podemos deixar de destacar. Dessa forma, em termos de formação docente, citamos os estudos de Dias (2012) e de Brito (2008). Enquanto a primeira destaca a influência dos saberes adquiridos na formação inicial e suas incidências na prática pedagógica – os docentes ensinam como aprendem; a segunda retrata *a diferença pedagógica* de uma professora das escolas ribeirinhas, que em meio à sua formação e à realidade posta, inventa o cotidiano escolar, incluindo a avaliação para a autonomia. Tais vivências, ao nosso ver, delineiam não apenas o ensino em si, mas também práticas de avaliação.

Daí que, em termos de avaliação, o estudo de Uler (2010, p.137) evidenciou a necessidade de pesquisas neste foco como processo de investigação. Fernandes (2008), nesta mesma linha, denuncia a necessidade de uma teorização para a avaliação com fins de melhorar as aprendizagens. Tais contribuições vinculam-se à ideia de avaliação mediadora, prática fundamental para ruptura com o caráter de terminalidade presente nas práticas atuais de avaliação classificatória (HOFFMANN, 2005). Como visto, o tema avaliação é um debate fundamental para a qualificação da promoção dos estudos tanto para a formação docente, quanto para a avaliação como áreas de produção de conhecimento.

No entrecruzamento desses dois focos, deter-nos-emos no segundo com vista a explicitar *as revelações de uma professora sobre a avaliação a partir de seu relato tanto como agente avaliadora quanto agente avaliada, no sentido de localizar em tempos de vida distintos elementos que demarcam como a avaliação se processa/ou.*

O estudo tem natureza qualitativa. Para este relato, apresentaremos as primeiras impressões a respeito das revelações sobre a temática, elegendo uma docente como sujeito, pois o es-

tudo encontra-se em andamento. Por meio de entrevista-narrativas (GALVÃO 1995, p. 329), que visam olhar o saber experiencial, organizamos as informações em dois focos: (1) Em cena a ambiência de ser avaliada; (2) Em cena a ambiência de ser avaliadora. Assim acreditamos trazer as marcas de experiências sobre a avaliação.

3 A avaliação, acho que não mudou muito! – Cenário

As marcas do processo avaliativo parecem-nos deixar uma memória ativa sobre o ritus de avaliação de caráter secular, como expressa a frase que abre esta seção, em que a mudança parece algo distante, mesmo para docentes que em seu fazer proponham novas ações.

3.1 Em cena a ambiência de ser avaliada

Neste arranjo de narrativas, consideramos alguns excertos que parecem legitimar no interior do grupo princípios norteadores de práticas avaliativas que podem gerar herança de crenças e fazeres sobre a avaliação. Esses princípios advêm de variadas ordens, no caso especial deste estudo, citamos aspectos como:

(a) *O descompromisso ético e pedagógico* – neste anunciamos a preocupação que o docente deveria ter com os aspectos da didática na prática pedagógica (planejamento, avaliação, aprendizagem...). Isto recai sobremaneira no compromisso ético-profissional, pois o fazer docente, em especial o atendimento às necessidades dos estudantes, é um dos trabalhos políticos mais nobres, uma vez que o ensino como atividade técnica também é um ato político.

ISBN: 978-85-8126-090-7

> (Professora) Tinha um professor chamado Lirio, era novo. No dia da avaliação, ele dizia "Fulana de tal: 6!", "Fulana de tal: Bonita, 10!", "Fulana de tal: bem simpática, 9!". Eu, só tirava 7.
>
> Tinha outro, famoso esse professor. Era noivo de uma colega nossa. Na hora da prova, ele dizia "Deixa em branco que a Rosa faz em casa". Pegava as provas, e a Rosa levava pra casa e fazia.

(b) *Os critérios de rigor e seriedade revelados por meio da prova*- como instrumento fidedigno da mensuração da aprendizagem, este instrumento, e único confiável, baliza a seriedade da prática educativa. O espaço para outros instrumentos como produções livres possuem neste contexto menor relevância, demarcando o lugar que as provas ocupam na cultura escolar.

> (Professora) O único que avaliava mesmo era o professor Girassol. Ele dava aula de aritmética. Eu gostava muito. Pra avaliar, ele fazia prova.

(c) *As relações de poder* – esta relação, sempre presente nas afirmações sobre a avaliação, finca-se como arena de disputa entre os diversos personagens que engrenham a relação comunicação-poder. De posse da relação de produção de significação há a demarcação meticulosa de territórios e espaços de coerção que encontram na avaliação seu estatuto.

> (Professora) Quando eu fui aluna da universidade, tinha um professor de ciências políticas. Todo mundo tirava dois e um. Ele achava aquilo um máximo.

Como já anunciado anteriormente, as singularidades de práticas avaliativas significativas dispensam a relação causa-efeito entre a formação e a prática, mas concordamos com Imbernón (2006, p.80) ao afirmar que "a formação personalista e isolada

pode até originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais".

3.2 Em cena a ambiência de ser avaliadora

Tratamos neste cenário os excertos que dizem respeito ao fazer avaliativo no exercício da docência. Embora anteriormente visualizemos um ambiente em que a avaliação é contundentemente controle, neste é possível afirmar que o professor, ao agir como transformador de sua própria prática, movimenta ações para gerar conhecimentos; pois, ao assumir a prática social como elemento de constituição de sua profissionalização, disponibiliza-se a problematizar seu cotidiano, tornando-os atos sociais como portais de reflexão. A professora, sujeito de pesquisa, mediante nosso recorte, anuncia ações de sua cotidianidade que se contrapõem às experiências de cenários avaliativos marcados por relação de poder, entre outros. Pensar-se professor/avaliador a partir da autonomia é uma atitude que permite ultrapassar as amarras das aprendizagens vividas. Apontamos alguns vieses:

(a) *O tratamento ao discurso pedagógico* – é um destaque, ao nosso ver, importantíssimo para ressignificar práticas avaliativas. Em pesquisas como a de Fischer (2013:75), esse destaque tem se revelado o contrário, ou seja, nas práticas avaliativas em matemática, o discurso científico, a linguagem cientificista da matemática, suplanta o pedagógico, pois geralmente o conteúdo, como discurso da cientificidade, é o vetor para a aprendizagem.

> (Professora) Outra coisa sobre a avaliação: eu sempre fui muito aberta para as coisas. Uma vez eu fiz uma prova e

ISBN: 978-85-8126-090-7

> um aluno meu que era muito bom em matemática, nesse dia errou tudo. Deve ter acontecido alguma coisa com ele. "Não vou passar" – Rasguei a prova, e chamei o Narciso. "Vais fazer outra" e ele tirou a nota que ele merecia. Nunca tentei prejudicar aluno por causa de uma situação. Eu fico pensando que a avaliação é um processo muito delicado. **Se for olhar só para o conteúdo programático,** você não vai conseguir que aquele aluno cresça porque ele não vai produzir, você não vai olhar a real necessidade dele.

(b) *Legitimidade do saber* – mesmo compreendendo a história de vida do estudante, a avaliação não pode ter caráter disjuntivo de um determinado projeto de cidadania.

> (Professora) Então, a avaliação, pra mim, não é uma coisa como antigamente, de prejudicar. Mas também não pode ser uma coisa **tão ligth,** que não possa fazer uma comparação entre o aprendizado. Então, a avaliação é uma coisa complicada.

(c) Desvelar seu *modus aprendi* – ao se referir à prática avaliativa como elemento para se pensar a formação docente, percebemos que a narrativa considera o exercício da reflexão sobre a avaliação como referente para o professor e para o estudante. Avaliar o outro traz o outro lado da moeda, a ética de inserir-se neste mesmo ato como cúmplice do processo avaliativo com vista a qualificar este processo.

> (Professora) Eu achava que o professorar também tinha que refletir e pensar no que estava acontecendo ali. Eu achava que a avaliação também era um modo do professor refletir sua prática.

4 Considerações

Ao finalizarmos, buscamos discutir possíveis reflexões que venham a favorecer mudanças qualitativas nas práticas ava-

liativas em matemáticas nos/e para os anos iniciais. Assim, partindo do relato da professora, podemos anunciar revelações que demarcam em tempos distintos vivência no processo de avaliação: (a) avaliação como *habitus*, como um imprinting social no momento em que, ao ser avaliada, a professora expressa aspectos de caráter de poder, tendo a prova como validação deste ritual, a relação de poder como uma prática de afirmação da avaliação como instrumento de hierarquização das relações, o descompromisso ético como algo que, ao ser praticado, corrói a avaliação como prática formativa; (b) avaliação como compreensão da realidade social, pois a docente, ao expressar anúncios de uma avaliação que traga elementos como a preocupação com o discurso pedagógico, a legitimidade do saber como referência de respeito à herança cultural como elemento de pertencimento a todos, indica de forma a ultrapassar as marcas de uma ambiência avaliativa tradicional por ela vivida, uma vez que a reflexão se fez presente como instrumento de transgressão de experiências em que a avaliação era uma aposta à perpetuação de práticas de poder. Isto porque o conhecimento é situado e como tal o professor deve atentar a seu tempo, espaços e contingências.

Referências

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMINGOS FERNANDES: Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Revista Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FISCHER, Maria Cecilia Bueno. Os formadores de professores de matemática e suas práticas avaliativas. In: VALENTE, W. R. (Org.) *Avaliação em Matemática, histórias e perspectivas atuais*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ISBN: 978-85-8126-090-7

GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NUMES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

TRINDADE, Patrícia De Campos Corrêa. As atitudes em relação à Matemática dos professores das séries iniciais. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC. Dissertação de Mestrado, 2004.

AVALIANDO O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA A PARTIR DA APLICAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE LEITURA

CARVALHO, Valquiria de Oliveira
Graduanda em Pedagogia, UFJF, bolsista de Iniciação Científica.
E-mail: valquiriapp2009@hotmail.com

FONSECA, Rafaela de São José
Graduanda em Letras, UFJF, bolsista de Iniciação Científica.
E-mail: ra_fin_hafonseca@hotmail.com

RESUMO

O presente relato aborda a experiência de duas licenciandas dos cursos de Letras e Pedagogia numa pesquisa sobre estratégias de leitura utilizadas por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental ao interagirem com textos de diferentes gêneros textuais. As informações recolhidas pela pesquisa irão ajudar na criação de melhores práticas de ensino sistemático de estratégias de leitura adequadas à interação com diferentes gêneros textuais. Esta experiência se refere à participação na elaboração do instrumento de pesquisa – um protocolo de leitura aplicado individualmente aos estudantes – e à aplicação deste instrumento numa escola pública estadual de Minas Gerais. Destaca-se neste relato a importância de inserção do aluno licenciando em uma pesquisa que aborda o tema da leitura a partir de instrumentos que permitam compreender como os estudantes da educação básica leem e da aproximação deste licenciando à realidade das escolas.

Palavras-chave: Linguagem. Leitura. Pesquisa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This report addresses the experience of two undergraduates of Languages and Pedagogy courses in research on reading strategies used by students in the early years of the elementary school when interacting with different textual genres. The information gatheredby the research will help in creating best practices of systematic teaching and of reading strategies appropriate to enable interaction for different textual genres. This experience refers to the participation in the development of the research tool - a reading protocol applied individually to the students - and to the application of this protocol at a Minas Gerais state public school. Highlighted in this report the relevance of the undergraduate student insertion on a research that addresses the reading subject from instruments that allows the comprehension of how the students of elementary school read and thus the undergraduate proximity with the schools reality.

Keywords: Language. Research. Reading.

1 Introdução

Este relato de experiência refere-se a um recorte da pesquisa "Análise longitudinal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental na interação com diferentes gêneros textuais", desenvolvida pelo grupo de pesquisas LINFE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, financiada pela FAPEMIG e coordenada pela Professora Hilda Micarello.

Os objetivos da pesquisa, que dá continuidade a outra realizada entre 2011 e 2012, são:

> aprimorar o protocolo construído na pesquisa anteriormente realizada, com a supressão e/ou inclusão de itens no mesmo, de modo a abranger um maior número de gêneros textuais; a construção de uma escala de estratégias de leitura com base nos itens do protocolo; a aplicação do protocolo de leitura a um maior quantitativo de alunos, abrangendo os cinco primeiros anos de escolarização (1º, ao 5º ano), de modo a permitir um estudo transversal da evolução dessas estratégias ao longo do processo de escolarização; uma análise comparativa dessas estratégias com os dados de proficiência em leitura dos alunos participantes da pesquisa, expressa no desempenho dos mesmos em avaliações de larga escala estaduais (PROALFA, para os estudantes do 3º ano, e PROEB e/ou PROVA BRASIL, para os estudantes do 5º ano). (MICARELLO, 2013)

Para a construção dos protocolos de leitura, para abordar de forma adequada os gêneros textuais de cada ciclo da escolarização, optamos por adotar os gêneros textuais inseridos em nossa vida social, no cotidiano e no meio escolar. Logo após a reformulação dos protocolos, foi realizada uma aplicação piloto dos mesmos a um grupo de estudantes de uma escola da rede pública Municipal de Juiz de Fora. Essa aplicação foi feita por pesquisadores integrantes do grupo e dela participamos na qua-

ISBN: 978-85-8126-090-7

lidade de bolsistas de Iniciação Científica. Com essa experiência, que apresentamos no presente relato, chegamos mais perto da realidade dos alunos.

Na aplicação do protocolo, feita individualmente para cada aluno, foi dada a eles total liberdade para que realizassem atividade como parte de seu cotidiano, evitando, assim, um clima tenso por parte dos mesmos para as expectativas do resultado. No decorrer desse processo, fizemos grandes descobertas, pudemos notar que o profissional da educação deve sempre ir além do que está exposto nas situações cotidianas, deve pesquisar e se inteirar sobre tudo que se passa dentro de uma sala de aula, pois nenhum conhecimento é acabado e sim uma construção social.

A participação neste projeto nos qualifica para uma vida profissional, possibilita-nos uma ampla formação e um maior conhecimento dentro do meio pesquisado, viabilizando a apresentação de nosso trabalho a pessoas dentro e fora do meio, tendo assim o reconhecimento de nossa pesquisa.

2 A construção do protocolo de leitura

Para a construção do protocolo de leitura, utilizado nesta investigação, inicialmente foi executada uma pesquisa bibliográfica, abrangendo estudos que tratam de estratégias de leitura e gêneros textuais: Solé (1998); Kato (1999); Kato, Moreira e Tarallo (1998) Kleiman (1997; 1998); Bakhtin, 1997, Koch e Elias (2006); Marcuschi (2008). De acordo com esses autores, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o leitor vai produzindo sentidos para o que ele lê, com base nos conhecimentos que já possui e também a partir das informações que encontra nos textos. Tais informações se referem tanto ao que está escrito nos textos quanto às formas de apresentação dos mes-

mos: sua diagramação na página escrita, o uso de imagens, a seleção lexical, dentre outras. As estratégias de leitura consistem em formas pelas quais os estudantes mobilizam esses conhecimentos para interagir com os textos que leem. Elas serão diferentes a depender dos gêneros textuais e de seus objetivos comunicativos.

Essa fase inicial teve como propósito aperfeiçoar o instrumento de pesquisa – o protocolo – adequando-o melhor à realidade das diferentes faixas etárias que almejamos envolver nesse trabalho, são eles alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Dessa maneira, o grupo de estudos chegou ao seguinte formato quanto à decisão dos gêneros textuais a serem apresentados aos estudantes em cada série.

Quadro 1 – Gêneros textuais que compuseram os protocolos de leitura da pesquisa "Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental"

1º e 2º anos	3º ano	4º e 5º anos
Leitura de palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas, por sílabas canônicas e não canônicas, paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas, mais frequentes e menos freqüentes.	Leitura de palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas, por sílabas canônicas e não canônicas, paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas, mais frequentes e menos freqüentes.	Leitura de palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas, por sílabas canônicas e não canônicas, paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas, mais frequentes e menos freqüentes.
Leitura de frases na ordem direta e na ordem indireta.	Leitura de frases na ordem direta e na ordem indireta.	Leitura de frases na ordem direta e na ordem indireta.
Leitura de uma lista de materiais escolares.	Leitura de uma História em quadrinhos sem texto	Leitura de uma História em quadrinhos sem texto
Leitura de um convite de aniversário	Leitura de uma poesia	Leitura de uma poesia
Leitura de uma História em quadrinhos sem texto	Leitura de um convite de aniversário	Leitura de uma fábula
Leitura de uma poesia	Leitura de uma fábula	Leitura de um texto com informações científicas no modelo de texto escolar
		Leitura de um texto de relato (diário)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos protocolos de leitura da pesquisa

ISBN: 978-85-8126-090-7

Como é possível observar, o protocolo a ser aplicado aos estudantes do 3º ano contém elementos tanto dos textos do 1º e 2º anos, quanto do 4º e 5º anos, em razão de ser uma série de transição no processo da escolarização, dado que, ao fim do 3º ano, os alunos já deverão estar alfabetizados.

No processo de revisão do instrumento utilizado na pesquisa, conseguimos refletir sobre a importância do processo de leitura e das estratégias que usamos para a compreensão dos textos que lemos. Refletimos sobre as estratégias que são usadas para que ocorra a realização de inferências a partir do que se lê e sobre as características que cada gênero possui, o que auxilia muito na interação dos alunos com os gêneros textuais. Esses elementos são muito relevantes, pois nos trazem informações pertinentes dos textos como, por exemplo, o título de uma fábula nos traz indicações a respeito do assunto que o texto vai tratar; já a poesia é organizada na página em versos e estrofes. Sendo assim, a partir da observação da organização do texto na página, o aluno já consegue identificar qual o seu gênero, preparando-se para a leitura do mesmo.

Como já dito, após a construção do protocolo, foi realizada uma aplicação piloto do mesmo a um grupo de estudantes, na qual os aplicadores foram os integrantes do grupo de pesquisa. Essa aplicação piloto objetivou a realização de uma avaliação do instrumento de pesquisa quanto à coerência dos itens dos protocolos em relação ao público ao qual foram aplicados e quanto a aspectos como tempo de aplicação, os procedimentos adotados na mesma, dentre outros.

A aplicação sucedeu-se em duplas: um aplicador conduzia a aplicação, interagindo com cada criança a partir das tarefas de leitura propostas no protocolo, e o outro marcava as alternativas de acordo com as respostas dadas pelos alunos. Cada aplicação durou em torno de 20 minutos.

A Escola nos disponibilizou o espaço para aplicação do instrumento de pesquisa, recebendo-nos com total respeito e acolhimento. Os alunos a princípio estavam com receio, mas no decorrer da aplicação nós, os aplicadores, demos a liberdade para que se sentissem à vontade para realizarem as atividades propostas pelo protocolo como parte de seu cotidiano, e não como uma prova que os avaliasse e os diferenciasse por saberem ou não saberem. Quando os mesmos diziam não saber ou terem esquecido como realizar determinada tarefa do protocolo, eram incentivados a fazer o que sabiam.

3 A experiência do bolsista de iniciação científica no processo de pesquisa

O grupo de pesquisa tornou-se um lugar de produção de conhecimentos que até então desconhecíamos. O envolvimento no projeto de pesquisa nos trouxe a possibilidade de nos inserirmos no mundo da leitura de forma plena, mostrando-nos tal realidade em sua prática cotidiana com as crianças da educação básica, através da aplicação da versão piloto dos protocolos assim como participando de sua construção. Também foi possível aprender muito a partir das ações que todo o grupo fez para desenvolver tal instrumento de pesquisa.

Com a experiência da aplicação dos protocolos, pudemos chegar mais próximo da realidade do meio em que os alunos da educação básica estão inseridos, observamos um pouco a rotina desses alunos. Antes de entrarem na sala de aula, os alunos se organizam em filas, rezam, em seguida cada professora responsável pela turma os conduz para a sala de aula. No intervalo, a escola disponibiliza um lanche para os alunos. O cardápio é variado, feito por uma nutricionista. Na saída, muitos vão sozinhos ou aguardam o familiar buscar.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para a maioria desses alunos, a escola se torna o único meio de contato com a escrita e leitura. Mesmo a leitura circulando socialmente e estes tendo o contato direto com a mesma, em sua vida em sociedade, apresentam dificuldade em reconhecer estes gêneros textuais que os cercam em seu cotidiano. Muitos utilizam como principal estratégia para a formulação de hipóteses sobre os textos a eles apresentados o recurso à imagem que acompanha o texto escrito, o que não significa que saibam lê-los. Uma pequena parte dos alunos aos quais aplicamos os protocolos demonstrou ter conhecimento de alguns dos gêneros do protocolo, afirmando, inclusive, que aprenderam sobre esses gêneros com os professores, na escola.

Alguns casos se destacam ao longo do processo de aplicação do protocolo como, por exemplo, um aluno que nomeou corretamente todos os gêneros textuais presentes no protocolo do 4° e 5º anos, e que respondia prontamente aos itens. Quando perguntamos como sabia que um dos textos era uma fábula, ele afirmou: "Minha professora deu esse texto numa prova no ano passado". Tal resposta evidencia a importância e papel da escola e da mediação dos professores para que os estudantes possam consolidar seus conhecimentos sobre a leitura e as diversas formas nas quais ela pode se apresentar aos leitores.

O desenvolvimento deste aluno, assim como de outros, fez-nos pensar no caminho para uma educação de qualidade, fazendo-nos refletir sobre a importância de uma escola que contemple os direitos de aprendizagem para todos os estudantes.

Podemos perceber, numa análise preliminar dos resultados da aplicação piloto, que existem poucas diferenciações entre as estratégias de leitura adotadas pelos estudantes do 1º ao 5º anos. Tais estratégias estão relacionadas, em geral, como dito anteriormente, ao recurso às imagens que acompanham os textos.

Também observamos que, mesmo entre os estudantes do 4º e 5º anos, existem aqueles que ainda apresentam grandes dificuldades com os processos de decodificação da escrita, que aponta para os problemas com relação à alfabetização que ainda afetam a escola brasileira.

4 Próximas etapas da pesquisa

A próxima etapa da pesquisa consistirá na construção da versão final dos protocolos de leitura, para que estes sejam aplicados a um universo mais amplo de alunos em três escolas públicas de diferentes regiões da cidade, com o intuito de investigarmos se a localização da escola e, consequentemente, o público o qual atendem, se traduz em diferenças sensíveis nos desempenhos dos estudantes em leitura. Para essa versão final do protocolo serão consideradas as observações realizadas com a primeira aplicação, que vão subsidiar uma revisão dos itens do protocolo com o objetivo de melhor ajustá-lo aos objetivos da pesquisa e à realidade dos alunos de cada ano de escolarização.

A iniciação científica contribuiu de forma plena para nossa formação. Fizemos várias leituras. A partir delas viajamos em um mundo desconhecido; ao nos depararmos com este mundo, descobrimos novos horizontes e possibilidades de nos inserirmos efetivamente no grupo de pesquisas. Sendo esta oportunidade única e benéfica para nossa formação como futuras profissionais, que seremos daqui a algum tempo, tal conhecimento nos proporcionará uma inserção ativa em nossa atuação profissional.

O profissional da educação está inserido em um meio no qual não há respostas para tudo, mas que requer pesquisa e ir além do que está exposto como pronto e acabado, pois nenhum

ISBN: 978-85-8126-090-7

conhecimento é acabado, e sim uma construção social que a qualquer momento se pode provar limitada, insuficiente.

A participação no projeto de Iniciação Científica nos qualifica para uma vida profissional, analisando o desconhecido para conhecermos e nos surpreendermos com o mesmo. Possibilita uma ampla formação e um maior conhecimento dentro do meio pesquisado.

Referências

KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. *Estudos em alfabetização:* retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística. Campinas, SP: Pontes Editora; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora (EDUFJF), 1998.

KATO. M. *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editora, 1998.

Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes Editora, 1997.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICARELLO, H. *Projeto de pesquisa "Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental"*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora/MG, 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONCEPÇÕES DE LEITURA NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)

LOPES SILVA, Maria do Socorro
Universidade Vale do Acaraú (UVA)

RESUMO

Este artigo versa sobre as concepções de leitura nas avaliações de Língua Portuguesa como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem do Programa PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos e realizar as intervenções pedagógicas necessárias e as concepções de leitura que emergem entre os referidos professores alfabetizadores e suas influências sobre as concepções de leitura dos alunos. O teste de Língua Portuguesa é composto por 20 (vinte) itens de múltipla escolha e quatro itens abertos, construídos a partir de uma matriz de referência dividida em eixos. Para cada eixo, a matriz prevê conjuntos de habilidades expressas por descritores, correspondentes ao ano dos alunos avaliados. Nos testes, cada item avalia uma habilidade. Daí o grande desafio, pensar em atividades significativas para atender a heterogeneidade da turma e relacioná-las ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em um processo de alfabetização em que o aprendiz é conduzido a apropriar-se simultaneamente do código escrito e do letramento. Diante desse desafio, discorreremos sobre os modelos de leitura e avaliaremos quais dessas concepções predominam nas avaliações de Língua Portuguesa do PAIC.

Palavras-chave: Avaliação. Concepção. Leitura. Aluno. Alfabetização.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This paper deals with the conceptions of reading the reviews of Portuguese Speaking to Evaluate the teaching-learning PAIC Program (program Literacy in the Middle One) from 1st to 5th year of elementary school to diagnose the difficulties encountered by students and conduct interventions necessary educational and reading concepts that emerge between these literacy teachers and their influence on conceptions of reading of Portuguese Speaking alunos.O test consists of multiple choice 20ítens and four open items, constructed from a reference matrix divided into axes. For each axis, the matrix provides skill sets expressed by descriptors, corresponding to the year of the evaluated students. In tests, each item evaluates a skill. Hence the challenge, think of meaningful activities to meet the heterogeneity of the class and relate them to the development of reading and writing skills in a process of literacy in the learner is led to simultaneously take ownership of the written code and literacy. Faced with this challenge we will discuss the reading models and evaluate which of these conceptions predominate in the ratings of Portuguese Language of PAIC.

Keywords: Evaluation. Design. Reading. Student. Literacy.

1 Introdução

Este trabalho, cujo tema é de concepções de leitura nas avaliações de Língua Portuguesa como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem do Programa PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), faz uma abordagem sobre o diagnóstico que vem sendo aplicado nas escolas públicas, a fim de obter informações referentes ao nível de aprendizagem dos alunos, as concepções de leitura das avaliações, bem como as concepções de leitura dos professores como mediadores e suas influências mediante o ensino.

2 Problematização

Percebemos um distanciamento entre a realidade escolar idealizada e construída pelo professor no seu contexto escolar. Para abrir perspectivas que minimizem esse problema, os educadores pregam a necessidade da constituição do hábito de ler. Todavia, os próprios educadores constatam sua impotência diante dessa crise, pois eles não conseguem construir propostas de ensino que atendam essas necessidades educativas.

Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos:

- Quais concepções de leitura emergem entre os professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais?
- Quais as concepções de leitura presentes nas avaliações de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) nos anos de 2008 a 2014?
- Como as concepções de leitura do professor alfabetizador influenciam na construção das concepções de leitura dos alunos?

ISBN: 978-85-8126-090-7

- Quais as concepções de leitura subjacentes às práticas de leitura propostas nas avaliações?
- Quais as competências e habilidades contempladas nas avaliações de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)?

3 Discussão teórica

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é uma política pública da Secretaria de Educação do Estado do Ceará em regime de colaboração entre Estado e Municípios, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os 7 anos de idade. O PAIC tem origem no Comitê Cearense para eliminação do Analfabetismo Escolar, que em 2004 realizou uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano), em 48 municípios do Estado. Os resultados indicaram que 39% dos alunos não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e apenas 15% leram e compreenderam. A pesquisa evidenciou o problema do analfabetismo escolar do Estado, sendo a base da mobilização para a mudança desse quadro, objetivo maior do PAIC.

A avaliação proposta pelo PAIC tem como propósito principal melhorar a qualidade do processo de aprendizagem, pois seus resultados serão verdadeiros nortes para as intervenções pedagógicas a serem conduzidas pelo eixo de Alfabetização. Assim, a ideia que concebe o tipo de avaliação proposto pelo programa encontra respaldo na opinião de Cardint, 1989 (apud Condemarín: Medina, 2005,p.13):

> (...) mais do que medir ou julgar uma experiência de aprendizagem, a avaliação permite intervir a tempo para assegurar que as estratégias e os meios utilizados na formação respondam aos objetivos propostos, **às características dos alunos e ao contexto no qual ocorre a aprendizagem, para que a experiência seja bem sucedida.**

O Ceará foi pioneiro na implementação das ações do PAIC, focando em cinco eixos: 1) Gestão educacional, 2) Educação infantil, 3)Alfabetização, 4)Formação do leitor e 5) Avaliação da aprendizagem.

O eixo de Gestão Municipal da educação tem por finalidade o fortalecimento institucional dos municípios, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem (CEARÁ, 2012).

O eixo da Educação Infantil tem como objetivo ampliar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade e atender 100% das crianças de 4 a 5 anos de idade.

O eixo de Alfabetização prima em alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano, com comprovação por meio do Spaece – Alfa e alfabetizar os alunos não alfabetizados do 3º ao 9º ano.

O eixo Formação de leitor visa implementar cantinhos de leitura em 100% das salas de aula do 1º e 2º ano e acompanhar 100% das crianças de 1º e 2º ano que levam, no mínimo, cinco títulos de literatura infantil, a cada ano letivo.

O eixo Avaliação foi instituído com o objetivo de proporcionar um diagnóstico da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas pelos municípios e escolas.

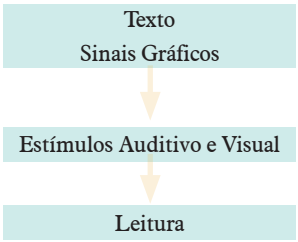
De caráter censitário, a prova PAIC é aplicada sempre no início do primeiro semestre letivo, a fim de propiciar tempo para que ocorram as intervenções pedagógicas planejadas para sanar dificuldades. O teste de Língua Portuguesa é composto por 20

ISBN: 978-85-8126-090-7

(vinte) itens de múltipla escolha e 4 (quatro) itens abertos, construídos a partir de uma matriz de referência dividida em três eixos: apropriação do sistema escrita, leitura e escrita.

Para cada eixo, a matriz prevê conjuntos de habilidades expressas por descritores, correspondentes ao ano dos alunos avaliados. Nos testes, cada item avalia uma habilidade. Daí o grande desafio, pensar em atividades significativas para atender a heterogeneidade da turma e relacioná-las ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em um processo de alfabetização em que o aprendiz é conduzido a apropriar-se simultaneamente do código escrito e do letramento. Diante desse desafio, discorreremos sobre os modelos de leitura e avaliaremos quais dessas concepções predominam nas avaliações de Língua Portuguesa do PAIC.

O modelo mecanicista surgiu de forma sistemática em meados dos anos 60, apoiado na postura estruturalista de língua e na Psicologia Behaviorista, e privilegiou o modelo ascendente de leitura, aquele em que o autor deve extrair o significado apenas daquilo que se encontra na superfície do texto. Tal concepção mostrou-se bastante limitada, pois não refletia a inter-relação existente entre o leitor e texto, não tinha como explicar fenômenos como o uso de inferências e a formulação de hipótese. Além disso, a leitura é ativada pelos dados fornecidos pelo material escrito nas páginas, isto é, os sinais gráficos são identificados na folha de papel e, em seguida, ocorre a decodificação oral e linear entre estes sinais:



Infelizmente, este modelo ainda é aplicado no cotidiano escolar como prática efetiva de leitura em sala de aula. Após esse modelo com suas falhas, surge o modelo psicolingüístico, resultado da mudança de paradigma na linguística, do empirismo para o racionalismo, cujo foco é o leitor e sua atividade mental. Este modelo foi defendido por Goodman, baseado nos postulados de Chomsky, admitindo que o leitor possuía capacidade de predizer, confirmar ou refutar aquilo que lia.

A partir do processamento descendente de leitura ou do "jogo psicolinguístico de adivinhação" (psycholinguistico guessing game), começou-se a atribuir grande importância aos processos cognitivos pelos quais passam os leitores antes e depois da leitura, o que justifica a preocupação dos seguidores deste modelo com a contextualização prévia da obra, a fim de ativar as regiões do cérebro responsáveis pelo processamento das informações. Conforme Goodman (op.cit), os leitores empregam cinco processos cognitivos durante a leitura:

1- Reconhecimento-iniciação: o cérebro reconhece uma manifestação gráfica no campo

2- Predição: o cérebro antecipa e prediz enquanto procura ordenar e significar o input sensório.

3- Confirmação: se o cérebro faz predições, também procura verificá-las.

4- Correção: o cérebro reprocessa as informações quando encontra inconsistências ou suas predições são confirmadas.

5- Término: o cérebro termina a leitura por diversos motivos: quando a tarefa de fato terminou ou quando a tarefa não é mais produtiva, ou quando se sabe muito ou nada sobre o texto, ou ainda se a considera inapropriada para seu objetivo particular.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A importância do conhecimento prévio, segundo Smith ([1978]1989:9), justifica-se porque, no momento de interagir com o texto – a habilidade na leitura, na verdade, depende o mínimo possível do uso dos olhos – e à medida que nos tornamos leitores fluentes, aprendemos a confiar naquilo que já conhecemos, naquilo que está além dos olhos e cada vez menos no que está impresso na página diante de nós.

Esta concepção de leitura também é bem limitada e é questionada sua eficiência para o aprendizado da leitura. Valorizando a interação entre leitor e texto, temos o modelo sociopsicolinguístico. Segundo Rumelhart (op.cit), existem duas estratégias de ativação dos esquemas: uma descendente que vai do conhecimento de mundo para a decodificação da palavra do todo para as partes; e outra, a ascendente, que faz o inverso, isto é, pela compreensão do escrito e depois os conhecimentos prévios, não obedecendo a uma determinação. Desse modo, a decodificação da palavra não vem antes da decodificação da frase ou do texto. Assim, acontece uma interação entre leitor e texto, havendo uma concordância ou não com o autor, portanto, atrelado à compreensão dos elementos sociais.

Ler é, nesse sentido, uma atividade muito mais complexa do que a simples interpretação dos símbolos gráficos, de códigos, requer que o indivíduo seja capaz de interpretar, comparar e incorporar a bagagem pessoal, ou seja, requer que o indivíduo mantenha um comportamento ativo diante da leitura. Conforme Martins:

> Trata-se, pois, de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo (MARTINS, 2007, p. 12).

Ao colocarmos em ação a leitura, automaticamente há um aprimoramento na habilidade de compreensão, ou seja, as ideias

fluem com mais facilidade principalmente numa leitura prazerosa associada ao mundo que nos cerca.

As inúmeras concepções vigentes sobre leitura, a grosso modo, podem ser sintetizadas em duas caracterizações:

> **1)** Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinnerana).
>
> **2)** Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo – sociológica). Conforme as investigações interdisciplinares vêm apontando, esta última concepção dá condições de uma abordagem mais ampla e mesmo mais aprofundada do assunto. Por certo cada área do conhecimento enfatiza um aspecto, mas, não se propondo delimitações estanques, está aberta ao intercâmbio de informações e experiências. Além disso, o debate "decodificação x compreensão" parece estar se esvaziando. Ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível.(MARTINS, 2007, p.31 e 32).

Na perspectiva do desenvolvimento da leitura dos alunos, é fundamental que o professor tenha domínio do objeto de conhecimento, das habilidades didáticas e conheça o sujeito da aprendizagem. O professor, além da participação na formação continuada, deve ser exemplo para o aluno no tocante à leitura, não se limitando a exigências dos trabalhos acadêmicos. Percebemos que nem o professor possui esse domínio e isso se reflete no ensino-aprendizagem.

No entanto, a leitura está diretamente ligada a tudo que se ensina e é o contato com experiências prazerosas que despertam o gosto pela leitura.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Soares (s/d, p.1) afirma que:

> Essa nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita é que faz surgir no vocabulário educacional o termo letramento, criado para designar o Estado ou condição de um indivíduo que não somente sabe ler e escrever – não só é alfabetizado -, mas também sabe (e tem prazer em) exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive – é letrado.

É nesse cenário que a escola tem a função social de preparar o aluno para os diversos momentos com os quais irá se deparar na atual sociedade. É necessária a prática da leitura, da produção de texto, a análise linguística e, sobretudo, a oralidade.

Todos esses novos paradigmas surgiram a partir de investigações linguísticas que ocasionaram mudanças nas bases norteadoras do ensino e, por conseguinte, na didática do ensino da Língua Portuguesa. Nesse contexto, a Linguística exerceu um papel de extrema relevância na construção das práticas pedagógicas na medida em que focalizou os diversos aspectos linguísticos que, até então, não eram devidamente estudados e que, em decorrência disso, não estavam presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, as avaliações aplicadas pelo PAIC diferem dos atuais modelos de avaliações nacionais e estaduais, que avaliam o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pois o programa realiza uma avaliação diagnóstica e socializa os resultados, para que, assim, haja tempo hábil de realizar intervenções pedagógicas necessárias para a superação das dificuldades dos alunos. Discorre Luckesi:

> (...) a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2002,p.33).

Hoje, a avaliação assume um caráter processual, buscando avaliar a qualidade do aprendizado, e formativo, exigindo observação e registro permanente por parte do professor.

Por esse ângulo, não somente o desempenho do aluno passa a ser avaliado, mas também as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, permitindo a ele confirmá-las ou redirecioná-las a fim de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno.

4 Indicações metodológicas básicas

Segundo a tipologia científica que classifica os diversos tipos de pesquisa, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratória, quantitativa e qualitativa, que visa à construção do objeto de estudo (GIL, 2007). Exploratória, tem base em bibliografias de livros para a determinação de objetivos, justificativa, fundamentação teórica da escolha do tema. Utilizar-se-á a abordagem qualitativa no trato com os dados coletados através do instrumento de pesquisa aplicado: questionário com os professores e entrevista com alunos, a partir de situações de leitura do cotidiano.

4.1 Da caracterização do material de análise

O estudo se desenvolverá com base na análise das avaliações de Língua Portuguesa do PAIC aplicadas de 1º ao 5º ano.

4.2 Dos procedimentos e instrumentos

Pretendemos analisar as concepções de leitura existentes nas avaliações de Língua Portuguesa, para tanto realizaremos uma revisão bibliográfica de autores acerca do assunto abordado. Nes-

ISBN: 978-85-8126-090-7

se caso, o estudo privilegiará os significados que os sujeitos têm sobre o objeto em investigação e o próprio objeto: as avaliações. Analisaremos esse material de forma quantitativa e qualitativa. Usando os resultados das avaliações do PAIC de 2008 a 2014 do 1º ao 5ºano do Ensino Fundamental das escolas Municipais de Acarape, recorremos a fontes primárias: Professores, Alunos, Gestores, que são os atores educacionais em nosso objeto de pesquisa.

5 Conclusão parcial

Pelos resultados analisados das avaliações aplicadas em larga escala, apontam-nos um grande contingente de analfabetos funcionais, os quais sabem decodificar a escrita, mas não desenvolveram habilidades de interpretar textos. Constatamos, com isso, que a escola alfabetiza, mas não transforma os estudantes em alfabetizados leitores. Portanto, as atividades são direcionadas à decodificação da escrita e o professor influencia diretamente na construção das concepções de leitura dos alunos, uma vez que estes ainda estão em processo de construção do gosto pela leitura e não possuem autonomia leitora.

Ao longo dos anos, professores e responsáveis selecionam conteúdos fragmentados e descontextualizados, que são impostos em sala de aula. No entanto, a sociedade globalizada contemporânea nos adverte que os conhecimentos não são únicos, nem verdadeiros e não unilaterais, mas plurais, de ordens diferentes e não obedecem a uma única hierarquia, pois atendem a uma diversidade de pessoas com desenvolvimentos próprios e peculiares.

Percebemos a negligência ao longo do tempo, já que vivemos em uma sociedade em constante mudança. A ação docente deve estar voltada aos diferentes tipos de conhecimentos centrados no foco da aprendizagem do aluno. Deve nortear possibilida-

des de ampliar conhecimentos, a imaginação e seu raciocínio em suas ações e interações. Deve desencadear propostas que garantam atender as necessidades e os anseios almejados.

É importante os saberes oriundos da prática, que integram as propostas atuais de formação e a pluralidade de saberes necessários a essa prática em contextos como os do cotidiano escolar.

Aprender a viver para enfrentar as incertezas e os limites do conhecimento demanda atitudes do sujeito em contextos de complexidade e tradição, superando a razão instrumental produtivista moderna.

Referências

BRÁGGIO, S Silvia Lúcia Bigonjal, *Leitura e alfabetização*: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Boletim do sistema de avaliação Spaece2009.* Fortaleza: Seduc/UFJF- Caed, 2012.p 21.

CONDEMAÍN, M; MEDINA, *A Avaliação autêntica:* um meio para melhorar as competências em A linguagem e comunicação. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler.* 37, ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

GIL, Antonio Carlos, *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1998.

GOODMAN, Kenneth S. *Unidade na leitura – um modelo psicolin-*

ISBN: 978-85-8126-090-7

guístico transacional. Letras de Hoje, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

LUCKESI, CC. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Helena, *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 74).

LIBÂNEO, José C. *Educação: Pedagogia e Didático*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Didático e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo, Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo, Cortez, 1997a.

RUMELHART, D. E. Schemata: *The Building Blocks of Cognition*. In: SPIRO et al. (org.) Theoretical Issues in Reading Comprehension. New Jersey: L. Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SMITH, Frank. *Understanding Reading;* a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. 2ª ed, Nova Yorque, Holt, Rinehart and Winston, 1978

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita*:letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.81, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf.

LEITURA E AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente, professora do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Dracena. E-mail: silvana.educar@bol.com.br

SOUZA, Renata Junqueira
Livre docente em Metodologia da Língua Portuguesa, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente, coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, pesquisadora Produtividade em Pesquisa- CNPq. E-mail: recellij@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos muito tem se discutido sobre leitura e o seu processo de avaliação no interior escolar. O presente texto visa contribuir para tal debate, apresentando uma reflexão relativa ao ato de ler e à avaliação de leitura por meio dos pressupostos teóricos de Vigostsky (1993, 1998a, 1998b), de avaliação (ALLIENDE, CONDEMARIN, 2005) e sobre as estratégias de leitura (SOLÉ, 1996) (SOUZA, GIROTTO, 2010). O objetivo deste texto é discutir se, a partir de nossas intervenções que enfocam situações didáticas, as crianças desenvolvem e ampliam a compreensão leitora em virtude do uso de estratégias de leitura. A análise dos dados foi feita a partir de atividades com crianças em uma sala do 4º. ano do Ensino Fundamental I, enfocando as estratégias de compreensão da leitura. Para tanto, pautamos as discussões nos registros escritos das crianças e do docente, ressaltando a importância da avaliação do professor para a melhoria da formação leitora. Concluímos então que, para que haja aprendizagem do ato de ler por partes dos leitores do Ensino Fundamental, faz-se necessário uma mudança em relação à concepção de leitura e às práticas de leitura cristalizadas ao longo da história.

Palavras-chave: Avaliação. Leitura. Estratégias de Leitura.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

Reading and its process of assessment in schools have been intensively discussed in recent years. Thus, this paper aims to contribute to such debate by presenting some considerations on reading and reading assessment based on Vigotsky (1993, 1998a, 1998b), Assessment (Alliende, Condemarin, 2005) and Reading Strategies (Solé, 1996; Souza [et al.], 2010). The main objective of this text is to examine whether, through interventions whose focus is teaching activities, children develop and enlarge reading comprehension by using Reading Strategies. Data was collected through activities done by 4th grade students, who were instructed to use reading strategies. Hence, children's and teacher's writings were analyzed, emphasizing the importance of teacher's assessment in building readers. Outcomes show that learning to read in Elementary School depends on changes regards to reading concept as well as to reading practices crystallized throughout the history.

Keywords: Assessment. Reading. Reading Strategies.

1 Refletindo sobre a avaliação e a leitura na escola

Nos últimos anos, tem se discutido sobre a leitura, uma vez que constatou-se a importância do ato de ler no cotidiano das pessoas, pois ela serve para que busquemos informações relativas a uma pessoa ou a um lugar; para nos lembrarmos de dados numéricos ou de itinerários ou, simplesmente, para satisfazer nossas necessidades emocionais e afetivas; ou seja, lê-se para que o leitor satisfaça uma finalidade de leitura a que ele se propôs.

Por este motivo, a sociedade em geral voltou seu olhar para a escola, uma vez que ela tem a função de propagar a educação formal, incluindo o ensino da leitura. Entretanto, as instituições escolares em sua maioria ainda não conseguem proporcionar aos alunos práticas educativas de leitura que ensinem os estudantes a ler efetivamente, porque a escola enfatiza o aspecto de decodificação do texto, o que impede o processo de compreensão leitora dos estudantes.

> [...] apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 29).

Deste modo, partimos do pressuposto que o sujeito realmente lê quando consegue compreender, responder e assimilar o que é lido, interagir com o texto, estabelecer relações com outras situações e modificar seus conhecimentos e vivências, ou seja, concebemos a leitura "[...] como uma atividade de produção de sentido". (KOCH, ELIAS, 2006, p. 12).

Todavia, os autores com os quais tivemos contato, tais como Maria do Rosário M. Magnani (1989), Isabel Solé (1996),

ISBN: 978-85-8126-090-7

Teresa Colomer e Anna Camps (2002) e Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005) observaram práticas de leitura em sala de aula que demonstram que ainda persistem técnicas enfadonhas de ler para pronunciar ou decodificar, ou seja, que visam avaliar se a criança está oralizando corretamente e sem constatar se houve compreensão.

Dessa forma, a avaliação da leitura na escola varia entre momentos em que a criança emite em voz alta as palavras ou localiza respostas para questões que estão explícitas no texto.

2 Concepções de avaliação e leitura no interior escolar

De acordo com nossos estudos, a avaliação da leitura na escola é tradicionalmente realizada a partir da leitura silenciosa, na qual os alunos leem os textos sozinhos silenciosamente; ou por meio da leitura oral. A primeira se caracteriza por ser uma "[...] prática individual e solitária de leitura do leitor (PAULINO, WALTY, FONSECA, CURY, 1995, p. 21), acompanhado apenas de seu livro [...]", e a segunda se baseia "[...] na decifração literal de textos escritos." (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 68), na qual "[...] pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entonação requerida." (SOLÉ, 1996, p. 98).

Em relação à avaliação do ato de ler em voz alta, na memória do sujeito que passou por instituições de ensino, quando questionado sobre os momentos relativos à prática de leitura, este:

> [...] os associa a um grupo de alunos lendo o mesmo texto em uníssono, ou um aluno continuando a leitura no ponto em que o outro se deteve. Ou, ainda, lembra a ima-

> gem de um aluno que se atrapalha e se envergonha diante dos demais por causa de suas manifestas dificuldades. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 96).

Já os momentos de leitura silenciosa são os mais problemáticos para o educador, uma vez que a mesma é um encontro particular entre o sujeito e o material escrito, não havendo emissão da voz. Desta forma, o professor não pode verificar se e quais significados os estudantes estabeleceram ou não, em relação ao texto. Assim sendo, o docente não controla os sentidos construídos pelos alunos e fica impossibilitado de avaliar se eles estão lendo com ritmo, entonação e quais acepções eles estão atribuindo ao material lido.

Para tentar controlar os significados constituídos pelos leitores escolares, os docentes propõem atividades de compreensão leitora (SOLÉ, 1996), que costumam se limitar a uma leitura silenciosa da criança, depois o professor lê em voz alta e explana sobre o assunto e em seguida a criança responde algumas questões que geralmente visam apenas os aspectos explícitos do documento escrito, ou seja, estão relacionados aos conteúdos do texto e são formuladas pelo docente ou por manuais didáticos.

Assim sendo, após o professor enfocar seu trabalho em questões que geralmente abarcam a interpretação literal e explícita de informações retiradas do documento escrito, ele acredita que a criança aprendeu a ler, uma vez que o estudante oraliza as sílabas e palavras, mas sem se questionar se houve a compreensão.

Vale ressaltar que a critica até aqui discorrida refere-se às práticas educativas, ou seja, à forma como a leitura tradicionalmente foi conduzida ao longo da história, pois, apesar de os alunos lerem os textos sozinhos na escola, silenciosamente ou oralmente, este fato não contribui necessariamente para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Por uma avaliação individualizada

O trabalho aqui apresentado pauta-se na Concepção Interacionista de Leitura (LEFFA, 1996), (SOLÉ, 1996), pois ler não se trata apenas de uma questão cognitiva e de apropriação do sistema alfabético da língua, ou seja, de codificação e decodificação do código escrito, mas sim de uma elaboração complexa que requer o uso de Estratégias de Leitura[1] que devem ser ensinadas às crianças pelo professor na escola.

Descreveremos a avaliação de leitura através da análise de dados coletados de um grupo de alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Dracena/SP, na segunda semana de fevereiro, pela professora da sala e pesquisadora Silvana Ferreira de Souza Balsan. A docente pediu às crianças que fizessem em casa uma preparação de leitura do texto "Rumpelstichen" dos Irmãos Grimm, que nada mais é do que "[...] uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade" [...] (SOLÉ, 1996, p. 96), para que as mesmas se familiarizassem com o enredo e pudessem assim atribuir sentido à história antes de lê-la em voz alta para o educador.

Nos dias seguintes, a professora chamou os estudantes um por um e solicitou que eles fizessem a leitura em voz alta da obra. Depois ela pediu que cada criança recontasse a história, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos. Logo após, o discente voltava para a sua carteira e então a educadora fazia as anotações relativas às suas observações.

[1] São "procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança" (SOLÉ, 1998, p. 69-70). As estratégias citadas neste texto são baseadas nos estudos de Harvey e Goudvis (2000): conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese (GIROTTO E SOUZA, 2010).

Algumas das anotações concernentes às leituras efetuadas por dois alunos:

CRIANÇA	ANOTAÇÕES[1]
A17	A criança lê rapidamente e fluentemente. Entretanto, apresentou lapsos nos episódios do enredo, não mantendo a linearidade da história ao recontar e "perdendo" partes importantes.
A23	Leitura lenta e silabada, o que afeta a compreensão do texto.

Se ao realizar a avaliação diagnóstica, o educador focasse sua atenção no ato de oralização, o discente *A23* não seria considerado um bom leitor, pois o mesmo lê silabando, o que torna a leitura lenta. Já o estudante *A17* seria considerado um bom leitor em virtude da fluência que o mesmo apresenta no momento da oralização.

Entretanto, já discutimos sobre o equívoco que se propaga no ambiente escolar em relação a este fato e, para refutarmos isto, propomos a comparação de outra atividade realizada pelas duas crianças para refletirmos um pouco mais sobre a formação leitora dos discentes.

No dia 12/05 foi trabalhada a sequência didática sobre a estratégia de leitura de inferência[2], que se baseou na obra "O caso da lagarta que tomou chá de sumiço", de Milton Célio de Oliveira Filho. A professora projetou a obra por meio de um datashow, enquanto as crianças tinham em mãos uma cópia do enredo (vide abaixo) no qual deveriam inferir por meio das pistas do texto qual animal era culpado:

A17 QUANDO EU LEIO NO TEXTO...	EU POSSO INFERIR QUE...
Mas quem é que enche a pança Com as folhas que alcança Sem um mínimo de esforço? Um sujeito tão preguiçoso Pode bem ter engolido A lagarta por engano.	A LAGARTA

[2] De acordo com Souza ([et al.,] 2010), inferir é o processo que permite ao leitor perceber as informações que não estão explícitas no texto. Uma inferência é a leitura implícita realizada no ato de ler, o que permite entender e compreender o texto.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A23 QUANDO EU LEIO NO TEXTO...	EU POSSO INFERIR QUE...
Mas quem é que enche a pança Com as folhas que alcança Sem um mínimo de esforço? Um sujeito tão preguiçoso Pode bem ter engolido A lagarta por engano.	O BICHO PREGUIÇA

A parte sublinhada refere-se às expressões que os discentes destacaram com a caneta grifa texto e que utilizaram como pista para responder a coluna da frente. Tanto no exemplo citado quanto nas outras situações colocadas no texto repetiu-se o que vemos na atividade acima.

A criança *A17* ressaltou todas as palavras da frase, mesmo após as orientações sobre quais vocábulos deveria destacar. Ao observarmos notamos que o estudante não faz a seleção das palavras que poderiam levá-lo à compreensão, ou seja, não desenvolveu essa estratégia, uma vez que "[...] os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações [...]" (SOLÉ, 1996, p. 117). Já a criança *A23*, mesmo com sua leitura silabada, consegue no decorrer das atividades selecionar palavras-chave que lhe auxiliaram na compreensão do texto e permitiram que ele inferisse o animal corretamente.

Ressalta-se, então, que em relação à avaliação do leitor torna-se necessário um acompanhamento individualizado, pautado em situações diferentes de aprendizagem, que sejam usadas pelo docente para traçar novos caminhos, constatar o avanço da aprendizagem e oferecer possibilidades para que as crianças desenvolvam suas estratégias de leitura.

4 Conclusões parciais

Destaca-se neste trabalho a necessidade de debater a prática de leitura no interior escolar, principalmente em se tratando

da avaliação do ato de ler, que precisa ser realizada de acordo com cada caso, ou seja, criança por criança, para que o estudante progressivamente desenvolva sua compreensão leitora e use suas estratégias de leitura.

É necessário discutir os exercícios tradicionais de leitura pautados na leitura em voz alta, no ensino de aspectos gramaticais da língua, na emissão oral de palavras e frases e na leitura silenciosa, sem considerar se os alunos estabelecem significados para o texto ou não.

Dessa forma, é de extrema importância que no ambiente escolar possa [...] coexistir atividades nas quais seja possível controlar a compreensão e a aprendizagem da leitura em geral – sem prejudicá-las – com outras que promovam a escolha por parte dos alunos e favoreçam que eles leiam *muito*. (LERNER, 2002, p. 68)

> Em síntese, o que se propõe para ensinar é partir de onde está o aluno, garantir que a tarefa de aprendizagem constitua um desafio ao seu alcance, intervir de tal forma que se possa proporcionar a ajuda necessária e constatar que, progressivamente, ele pode usar com competência as estratégias ensinadas de forma autônoma. (SOLÉ, 1996, p. 164)

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROTTO, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In*: Ler e compreender: os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson Jose. *Aspectos da leitura.* Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAULINO, G.; WALTY, I.; FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. *Tipos de textos, modos de leitura.* Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

SILVA, Ana Claudia; CARBONARI, Rosimeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (Org). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, Silvana Ferreira de. *Estratégias de leitura para formação da criança leitora*. Universidade Estadual Paulista (Mestrado), Presidente Prudente: 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6.ed. São Paulo, Ícone, 1998a.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola.* 3. ed. São Paulo/SP: Global, 1983.

O DESENVOLVIMENTO DE REGISTROS NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA POR MEIO DE UMA PESQUISA-AÇÃO A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE ALUNOS-PROFESSORES-ESCOLA-COMUNIDADE

MARTINS, Christian Alves
Possui Doutorado em História pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. É professor de História no Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – CAp ESEBA/ UFU. É membro do Grupo de Pesquisas e Significações dos Sujeitos e Espaços Escolares GPPS/CAp ESEBA/UFU.
E-mail: christian.martins@uol.com.br

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de
Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. É professora da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – CAp ESEBA/UFU. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE/UFU e do Grupo de Pesquisa de Significações dos Sujeitos e Espaços Escolares, GPPS/ CAp ESEBA/ UFU. E-mail: claricecarolinacamargo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho constitui um recorte de uma Pesquisa-ação iniciada no primeiro semestre de 2015, intitulada "A utilização do portfólio como proposta de registro da Participação da Comunidade na significação do sujeito e dos espaços escolares". A linha de Pesquisa Participação, Construção de Conhecimento e Avaliação Formativa na Educação Básica, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e do Espaço Escolar (GPPS), visa como foco central pesquisar os processos de ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as) da Escola Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), associados às especificidades dos saberes dos (as) alunos (as), bem como os conhecimentos advindos do contexto social no qual vivem e da realidade em que a escola está inserida. O referencial teórico que fundamenta este estudo se constitui, dentre outros, em estudos de pesquisadores da temática, com destaque para LEFEBVRE (1991), PISTRAK (2000), RÜSEN (2007), ECO (1971), FERNANDES (2014), VILLAS BOAS (2010), ZABALZA (2006). Busca-se, por meio dessa pesquisa, apresentar práticas de avaliação

ISBN: 978-85-8126-090-7

formativa e construção de conhecimento acerca dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Desse modo, pretende-se fomentar uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos a partir da participação mútua do aluno-professor-escola-comunidade. Sendo assim, o nosso objetivo maior é materializar uma educação coletiva, respaldada em pesquisas que investigam as abordagens e metodologias voltadas para uma dialética da ação, para a criação de comunidades de investigação, discussão e interpretação.

Palavras-chave: Participação da comunidade. Avaliação formativa. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This work is about a fragment of a Research-action started in the first semester of 2015 entitled "The portfolio use as a proposal of register of the community participation in the subject and school spaces". The research line of Participation, Knowledge Building and Formative Assessment at Elementary Education, linked to the Research Group in Subject and School Spaces Significance Processes (GPPS) has, as a central focus to research teaching-learning processes of students from the Elementary School of the Federal University of Uberlândia (ESEBA), associated to the specificities of students' knowledge as well as the knowledge which comes from the social context where they live and the reality in which the school is. Theoretical references which this study is based upon constitutes, among others, thematic researchers' works, emphasizing LEFEBVRE (1991), PISTRAK (2000), RÜSEN (2007), ECO (1971), FERNANDES (2014), VILLAS BOAS (2010), ZABALZA (2006). One is searching, through it, think about the formative assessment practices and knowledge building in the teaching-learning processes at Elementary School. At the same time, one intends to foment a dialogical relation among the subjects involved in the mutual participation of student-teacher-school-community. That being, our major goal is to materialize a collective education, based on researches that investigate the approaches and methodologies turned to a dialect of the action, from the creation of investigation, discussion and interpretation communities.

Key-words: Community participation. Formative assessment. Research-action.

1 Introdução

Inserido na linha de Pesquisa Participação, Construção de Conhecimento e Avaliação Formativa na Educação Básica, subgrupo de pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e do Espaço Escolar (GPPS), o presente estudo configura-se como uma pesquisa-ação em andamento que objetiva investigar sobre os processos de articulação dos saberes escolares com o conhecimento produzido na comunidade na qual os alunos e a escola estão inseridos, bem como construir situações de pesquisa/intervenção em que seja possível observar a relação dialógica dos sujeitos com o espaço, utilizando diferentes e diversas possibilidades de registro/avaliação desse processo.

O sítio dessa pesquisa é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp UFU). Os sujeitos participantes são alunos do 5º ano do ensino fundamental dessa Instituição, seus familiares, agentes da comunidade inserida no entorno da Escola e dois professores da referida escola.

Desse modo, os estudos priorizam a investigação e a discussão sobre os processos de significação que são construídos quando se considera o entorno da escola e a rede microssistêmica do aluno como campos de trabalho para a construção do conhecimento.

Para isso, questiona-se quais são as representações sobre os espaços, concebidas pelos alunos do Ensino Fundamental? Como interligam ou interseccionam essa relação entre a escola e o seu entorno na construção do conhecimento acadêmico/de vida?

Desse modo, tem-se como proposta analisar quais são os elementos facilitadores/dificultadores desse processo, identificar possíveis estratégias metodológicas de trabalho, que podem po-

ISBN: 978-85-8126-090-7

tencializar as relações entre os diferentes espaços, e discutir como os processos de construção de conhecimento se interseccionam.

Visto que pesquisadores e demais elementos da pesquisa não podem estar desassociados do processo, pois "a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento", o objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social (BARBIER, 2002, p. 59).

Além da práxis envolvendo todos os integrantes da pesquisa, o autor reitera ainda a responsabilidade de todos os agentes envolvidos neste conjunto, na transposição da cientificidade para uma "reconstrução racional pelo ator social" da própria realidade, em um movimento espiralizado voltado sempre para a ação (BARBIER, 2002, p. 117).

Coaduna-se a esta concepção, os estudos de Henri Lefebvre (1991) que consideram os espaços como algo sócio-historicamente produzido pelo ser humano, portanto, destacando também a função social recíproca de formação do sujeito e da coconstrução dos lugares a partir de uma rede de significações.

De acordo com a abordagem lefebvreriana, o estudante estaria suscetível e propositivo frente a esta trama de contradições, conflitos e particularidades destes espaços da sociedade moderna, notadamente, a cidade, visto que as relações sociais do cotidiano operam, no interior da própria urbe, como sinais, consubstanciando a tríade espaço percebido, espaço concebido e espaço vivido.

Portanto, supomos que a fruição do bairro, via processo ensino-aprendizagem/cotidiano, concomitante ao envolvimento do próprio espaço escolar, possa e deva contribuir para a transformação de sujeitos e lugares.

Com isso, o reconhecimento da pesquisa-ação como metodologia de investigação que possui como corolário transformar

a realidade a partir da resolução de problemas, não fora fortuito. Ainda fundamentados teórico-metodologicamente pela pesquisa -ação, o próprio pesquisador foi incluído neste processo.

Adotar essa concepção faz com que a aprendizagem seja, primordialmente, formativa. Nesse sentido, reiteramos que Fernandes (2014) e o debate sobre a avaliação formativa serão partes indissociáveis neste projeto de pesquisa, tendo como objetivo trançar o ato de aprender com a potencialidade que o espaço oferece.

> [...] uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos (FERNANDES, 2005, p. 3-4).

Para tanto, esta pesquisa-ação apresenta como questões centrais: como promover um ensino-aprendizagem, a partir de uma avaliação emancipadora e processual, cuja comunidade esteja envolvida, de forma sistêmica, a partir da cotidianidade? Como identificar as evidências produzidas nas relações aluno-sociedade dentro dos espaços escolares? E as intervenções no próprio local no qual a escola está inserida?

A partir desses questionamentos, este trabalho e pesquisa justificam-se pela necessidade de reconhecer a importância da participação da comunidade no processo ensino-aprendizagem, como corresponsável pela tarefa de educar, admitindo o ambiente que circunda a escola como espaços viáveis e privilegiados de ensino, partindo do pressuposto do aluno-sujeito como transformador de sua própria realidade.

ISBN: 978-85-8126-090-7

2 Desenvolvimento da pesquisa

Julga-se pertinente destacar que, neste trabalho, foram desenvolvidas até o presente momento, as seguintes fases:

1) Definição de equipe de trabalho e construção coletiva de um projeto de ensino, de modo colaborativo, com o objetivo de estabelecer interfaces escola – comunidade;
2) Articulação entre os conteúdos programáticos de História, como *A cidade de Uberlândia hoje: em que cidade você vive?; Trabalhando com mapas: Uberlândia, Minas Gerais e Brasil no mundo; Monumentos e Toponímia da cidade; A relação do sujeito com a cidade: olhar sobre o bairro, os encantos e os problemas existentes na visão dos alunos; A importância do estudo da História para a compreensão de nossa cidade atual; A história de Uberlândia: em busca de fontes históricas; A importância das fontes para conhecer a história de uma cidade; As várias fontes históricas sobre a história da cidade* e a significação do sujeito e dos espaços;
3) Levantamento das possibilidades educativas no entorno da escola, avaliação das potencialidades de aprendizado do local para o desenvolvimento do projeto. Como proposta inicial, os vizinhos das ruas adjacentes à escola foram contatados e entrevistados com o intuito de relatar as mudanças e permanências do entorno da instituição;
4) Desenvolvimento de criação de comunidades de discussão/intervenção social feito a partir dos relatos dos moradores dos bairros. Nesse caso, a equipe de trabalho buscou projetar ações de intervenção nesse espaço;

5) Produção de materiais e construção de portfólio desenvolvidos ao longo dos trabalhos, discussões, visitas no bairro. Ou seja, textos, vídeos e imagens acerca das etapas desenvolvidas no projeto, evidenciando o percurso de ensino-aprendizagem dos alunos acerca do tempo histórico e das noções de processo, de duração, de sequência, de ordenação, de simultaneidade, de permanência, de mudança; das diferentes interpretações da história; dos diferentes sujeitos da história, suas relações e conflitos, diferenças e semelhanças.

Sugere-se também a análise e reflexão de ações de intervenção no espaço a partir de suas próprias conclusões. Este momento consiste na concretização e concepção lefebvreriana de significação simultânea dos sujeitos e lugares, ou seja, com base na avaliação das potencialidades de aprendizado existentes no entorno da instituição, criam-se comunidades de discussão e intervenção social.

Busca-se que tais fases do trabalho sejam devidamente registradas, a partir da perspectiva do estudante. No âmbito do processo ensino-aprendizagem, julgou-se pertinente que estas novas significações fossem assinaladas, a partir de discussões em forma de relatos pessoais, desenvolvidos na estrutura de um Diário de Aula (ZABALZA, 2006), juntamente, com outros registros como fotos, desenhos, vídeos, áudios ou qualquer outra criação produzida pelos alunos sob a orientação do (a) professor (a), a partir do entendimento de registro como uma reflexão que não se restringe a uma mera transcrição de informações. Compreende-se que todos os materiais produzidos pelos (as) alunos (as), incluindo os registros audiovisuais, são partes integrantes de um portfólio.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para Araújo (2011, p. 174), "o portfólio é um conjunto de uma diversidade de produções que evidenciam os conhecimentos construídos e o caminho percorrido, assim como as estratégias utilizadas para a constituição de conhecimento". Essas produções começaram a ser desenvolvidas por alunos que participam da construção de trabalhos individuais, seleção e organização dos portfólios, nos quais são materializadas suas experiências e os processos de ensino-aprendizagem.

O formato do mesmo atende os pressupostos da avaliação formativa que visa ao desenvolvimento de uma aprendizagem processual, problematizadora, autônoma, autoral, dialógica e colaborativa.

Em relação à pesquisa-ação, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa pretendem favorecer a colaboração, o diálogo, a reflexão e a intervenção, por isso, paralelamente aos trabalhos mencionados, foram utilizados: a Observação Participante Completa – visto que o pesquisador está completamente implicado no grupo; Entrevistas semiestruturadas para moradores da comunidade; e Diários de Itinerância/Aula, as gravações em vídeo, os registros fotográficos, as histórias de vida e os relatos orais e escritos dos (as) discentes e de membros da comunidade.

3 Resultados parciais/ Considerações finais

Os dados construídos e aqui apresentados tratam das etapas de participação mútua desenvolvidas por alunos-professor -escola-comunidade; a criação de comunidades de investigação, discussão e interpretação e as práticas de registro dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da ESEBA/UFU.

Destaca-se que, assim como se espera de qualquer pesquisa, visa-se à proposição de respostas diante de uma problemática.

No caso dessa pesquisa-ação, a partir da análise dos dados, o coletivo de pesquisadores produzirá um plano de intervenção daquela realidade, em um movimento espiralado de planejamento, reflexão, ação-reflexão, e assim sucessivamente.

Avalia-se que, até o presente momento, a pesquisa tem apresentado um grande potencial para colaborar no diálogo reflexivo sobre as práticas avaliativas formativas e a participação da comunidade na instituição. Percebe-se que vislumbrar a possibilidade de compartilhar o material produzido e os saberes aprendidos promove o sentimento de pertença e pode promover a mobilização de agentes e comunidades, formando uma verdadeira ponte dialógica entre eles.

Destaca-se que, por meio da inserção das vozes e escritas de alunos e professores nos espaços públicos, os registros ganham legitimidade e introduzem novos significados culturais, ampliam as possibilidades, os usos e os sentidos da avaliação no contexto escolar, tendo em vista a semelhança do caminho a ser percorrido para uma Educação transformadora que implica rever, recordar, produzir, construir, resgatar, compartilhar, comunicar, divulgar, corresponsabilizar e historicizar.

Após a produção dos documentos, como, por exemplo, a interpretação de fotos e textos, objetiva-se que os mesmos sejam organizados em relatórios parciais, sendo posteriormente, validados pelos participantes em um relatório final, permitindo uma avaliação da pesquisa e apresentando uma característica de trabalho processual e coletiva.

Pretende-se ainda, como fase final, que os portfólios sejam divulgados na/para a comunidade interna e externa da escola, com o objetivo de inserir os participantes, por meio da materialização de seus trabalhos, como agentes produtores da cultura e história.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Referências

ARAÚJO, Ivanildo A. *O portfólio eletrônico na formação de professores*: caleidoscópio de múltiplas vivências, práticas e possibilidades da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BARBIER, R.*A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

ECO, Humberto. *Obra Aberta*: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FERNANDES, Domingos. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. *Educação e Matemática*, 81, 2005. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>. Acesso em 05 dez. 2014.

LEFEBVRE, Henri. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). *Pesquisa-ação*: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo. Expressão Popular, 2000.

RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História III:* formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.* 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM SALA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

BORRALHO, António Manuel
Doutorado, Centro de Investigação e Educação e Psicologia da Universidade de Évora, membro integrado. CIEP. E-mail: amab@uevora.pt

LUCENA, Isabel Cristina
Doutorada, Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, professora do PPGECM. IEMC/UFPA. E-mail: ilucena19@gmail.com

GONÇALVES, Tadeu Oliver
Doutorado, Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, professor do PPGECM. IEMC/UFPA. E-mail: tadeuoliver@yahoo.com.br

BARBOSA, Elsa Domingues
Mestre, Centro de Investigação e Educação e Psicologia da Universidade de Évora, membro colaborador (doutoranda). CIEP/EU. E-mail: barbosa.elsa@gmail.com

RESUMO

O que se apresenta neste pôster são os resultados parciais de um projeto de investigação em curso "Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens". A ideia central do projeto é caracterizar as práticas avaliativas que ocorrem nas salas de aula de matemática nos anos iniciais em contextos brasileiros e portugueses. A metodologia de investigação é eminentemente qualitativa (entrevistas a professores e alunos e observação de aulas). Os resultados preliminares mostram que as concepções e as práticas de avaliação dos professores participantes revelaram-se, em geral, algo desfasadas do que consta nos programas e nas orientações internacionais sobre a matéria. Mas, além disso, o mais surpreendente talvez foi ter-se verificado que as práticas de avaliação dos professores, em geral, não pareceram estar articuladas com as suas práticas de ensino (em anos sem avaliação externa) e mais articuladas em anos de escolaridade com avaliação externa. Outro resultado bastante evidente é que para a maioria dos professores participantes há questões conceptuais que, no domínio da avaliação, não estão re-

ISBN: 978-85-8126-090-7

solvidas, tais como o próprio conceito de avaliação, os seus propósitos e funções, as suas modalidades e as respetivas naturezas.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Avaliação das aprendizagens em Matemática. Ensino básico.

ABSTRACT

This poster is to present the partial results of the ongoing research project "Assessment and Teaching in the Portuguese and Brazilian Elementary School: Relationship with Learning Processes." The central idea of the project is to characterize the assessment practices carried out in mathematics classrooms in the early years in Brazilian and Portuguese contexts. The research methodology is essentially qualitative (teachers and students interviews and classroom observation). Preliminary results show that participating teachers' conceptions and assessment practices have generally proved somewhat lagged from what is set out in programs and international guidance on this issue. Beyond that, what was perhaps most surprising was to have verified that, in general, the teachers' assessment practices did not seem to be articulated with their teaching practices (in grades without external evaluation) and more articulated in grades with ongoing external evaluation. Another quite evident result is that for most participating teachers there are unresolved conceptual issues in the field of assessment, such as the very concept of assessment, its purposes and functions, its modalities and their respective natures.

Key-words: Assessment practices. Learning assessment in Mathematics. Elementary school.

1 Introdução

O problema central deste projeto"Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens" (AERA), que está em desenvolvimento, deriva da necessidade de se compreender as relações entre uma variedade de elementos que afetam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Entre outros, os seguintes são considerados: a) o ensino e práticas de avaliação de professores, b) perceções dos professores sobre o ensino, avaliação e aprendizagem; c) natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula, d) frequência, distribuição e natureza do *feedback* utilizados, e e) a participação dos alunos nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. O estudo das práticas de ensino e de avaliação dos professores e da participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens assumem uma relevância particular no contexto desse estudo. Por isso mesmo, torna-se relevante que uma parte significativa dos dados da investigação seja obtida no contexto real de salas de aula, através da interação e da proximidade com alunos e professores. Além disso, considerou-se importante recolher informação junto de um número mais alargado de docentes e alunos de diferentes escolas portuguesas (região de Évora) e brasileiras (região Amazônica), enquadrados no ensino básico (7-10 anos de idade). Nessas condições, os dados obtidos, essencialmente de natureza quantitativa e qualitativa, permitirão descrever, analisar e interpretar os fenômenos de interesse que estão associados ao problema e às questões orientadoras da investigação.

2 Quadro teórico de referência

O estudo realizado por Black e Wiliam (1998) evidenciou três resultados que são de referência incontornável: a) as práticas

ISBN: 978-85-8126-090-7

sistemáticas de avaliação formativa melhoram significativamente as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais se beneficiam de tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. Na sequência deste trabalho, houve um rejuvenescimento em torno da discussão sobre a avaliação das aprendizagens, que se traduziu na publicação de vários livros e artigos (GIPPS, 1994; STIGGINS E CONKLIN, 1992).

Esses resultados são particularmente relevantes se tivermos em conta os níveis de desempenho dos alunos portugueses e brasileiros. Sobre o referido desempenho, existem evidências empíricas no seguinte: 1) fraco desempenho dos alunos brasileiros em estudos de avaliação internacional (PISA), embora tenha havido uma tênue evolução positiva desde 2000 até 2012; 2) fraco desempenho dos alunos portugueses em estudos de avaliações internacionais (PISA e TIMSS), embora tenha havido uma acentuada melhoria; 3) fraco desempenho dos alunos brasileiros na avaliação na faixa etária prevista neste estudo (provinha brasil e prova brasil – média de nível 3 numa escala de 0 a 9); 4) desempenho dos alunos portugueses, na faixa etária prevista neste estudo, na avaliação externa com 47% de negativas em Língua Portuguesa e 36% em Matemática; 5) forte incidência, em ambos os países, para que a avaliação do desempenho dos alunos seja muito centrada em exames (avaliação externa).

As investigações mais recentes destacaram a importância da avaliação na melhoria das aprendizagens (STIGGINS, 2004). A maioria dos sistemas educativos ainda tem dificuldade em implementar uma avaliação efetivamente formativa, que desen-

volva as aprendizagens e, consequentemente, ajude os alunos a aprender (STIGGINS, 2004). Assim, é indispensável reforçar a investigação empírica nas escolas e nas salas de aula (BLACK E WILIAM, 2006; FERNANDES, 2008).

A ideia principal desta investigação é compreender as relações entre as práticas de ensino, de avaliação, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso escolar. Os resultados esperados poderão ajudar a compreender a avaliação das aprendizagens no ensino básico/fundamental e, nesse sentido, contribuirão para a produção de conhecimento e para a reflexão teórica numa área que tem sido claramente negligenciada pela investigação. No entanto, o que se retrata neste pôster está focado na caracterização das práticas avaliativas que ocorrem dentro das salas de aula quando os professores abordam a Matemática. Em consequência da análise da literatura sobre esta temática, da ideia principal da investigação e do respectivo enquadramento conceitual, foi possível elaborar uma matriz de investigação que identificasse, claramente, os objetos de investigação (práticas de ensino; práticas de avaliação; aprendizagens dos alunos) e as respectivas dimensões associadas, embora, para este efeito, centre-se nas práticas de avaliação (Quadro 1).

Quadro 1 – Matriz de Investigação (AERA)

Objectos	Dimensões
Práticas de Avaliação	Integração/Articulação entre os processos de ensino/avaliação/ aprendizagem
	Utilizações da avaliação (e.g., para classificar, para orientar, para regular, para melhorar)
	Instrumentos de avaliação predominantes (e.g., testes, trabalhos escritos, questões orais, listas de verificação, tarefas de sala de aula)
	Natureza, frequência e distribuição de feedback
	Dinâmicas de avaliação (e.g., Autoavaliação, Heteroavaliação)
	Papel do professor e dos alunos

ISBN: 978-85-8126-090-7

Como se compreenderá, esta distribuição das dimensões por este objeto é, num certo sentido, artificial e foi feita para apoiar os investigadores a desenvolver as suas ações de recolha e de sistematização da informação. As dinâmicas de sala de aula e a sua complexidade são sempre dificilmente enquadráveis em objetos e dimensões que provavelmente não serão disjuntos.

3 Quadro metodológico

A investigação, no âmbito das práticas avaliativas, assenta-se num paradigma essencialmente interpretativo, recorrendo a uma abordagem qualitativa. Para a recolha de dados, de modo a caraterizar as práticas avaliativas, esta se centrou essencialmente na observação de aulas nas escolas envolvidas (pelo menos 10 horas de aulas de cada professor), entrevistas semiestruturadas a professores e a alunos (para estes usando a técnica *focal group*). Esse *design* permitiu descrever detalhadamente as ações e interações que corporizam as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, constituindo uma oportunidade única para a compreensão de uma variedade de relações entre os elementos já referidos, tomando a sala de aula, e não os alunos ou os professores, como unidade de análise.

No que diz respeito à organização, análise e síntese dos dados recolhidos, foi criada uma Matriz Trianguladora de Análise (objeto e dimensões) a partir da Matriz de Investigação. Para o objeto "práticas de avaliação" existe uma síntese descritiva, integrando as informações consideradas relevantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Matriz Trianguladora de Análise (AERA)

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO	Observação Aulas A	Entrevistas Prof B	Entrevistas Alunos C	
Integração ensino-avaliação-aprendizagem (1)	Descrição e Análise A1	Descrição e Análise B1	Descrição e Análise C1	Síntese interpretativa horizontal (1)
Utilizações da avaliação (2)	Descrição e Análise A2	Descrição e Análise B2	Descrição e Análise C2	Síntese interpretativa horizontal (1)
Instrumentos de avaliação (3)	Descrição e Análise A3	Descrição e Análise B3	Descrição e Análise C3	Síntese interpretativa horizontal (1)
Feedback (4)	Descrição e Análise A4	Descrição e Análise B4	Descrição e Análise C4	Síntese interpretativa horizontal (1)
Dinâmicas de avaliação (5)	Descrição e Análise A5	Descrição e Análise B5	Descrição e Análise C5	Síntese interpretativa horizontal (1)
Papel do professor e dos alunos (6)	Descrição e Análise A6	Descrição e Análise B6	Descrição e Análise C6	Síntese interpretativa horizontal (1)
	Síntese Interpretativa Vertical A	Síntese Interpretativa Vertical B	Síntese Interpretativa Vertical C	SÍNTESE CONCLUSIVA

As dimensões desse objeto deram origem a uma análise horizontal a partir das diferentes fontes de dados. Além disso, em relação a cada fonte de dados, foi efetuada uma síntese vertical através de todas as dimensões desse objeto. Como tal, as sínteses foram elaboradas em relação aos professores observados, tendo em conta as observações e as entrevistas (vertical) e cada uma das dimensões (horizontal). A análise cruzada destes dois conjuntos de sínteses deu origem a uma síntese global, identificando os aspetos que merecem atenção especial e permitindo a construção de conclusões sobre os dados recolhidos em relação a este objeto de análise (práticas de avaliação)

4 Resultados preliminares

O mínimo que se poderá dizer é que a avaliação não esteve deliberada, mas sistemática e conscientemente presente enquanto os professores ensinavam, ou quando os alunos aprendiam de forma mais ou menos autônoma. A sua presença foi esporádica e pontual e, em geral, não foi utilizada para ajudar os alunos a aprender. Foi mais utilizada com a preocupação de atribuir as classificações aos alunos no final dos períodos escolares. Dir-se

ISBN: 978-85-8126-090-7

-ia que, nestas condições, a avaliação não constituiu o processo natural de articulação entre o ensino e a aprendizagem.

Os dados obtidos neste estudo indiciam que a avaliação orientada para ajudar os alunos a aprender existiu de forma muito tênue, não deliberada e, muitas vezes, confundida com a distribuição de *feedback* que, naturalmente, lhe é inerente mas não é a mesma coisa. De igual modo, também é necessário compreender que a discussão e o diálogo, ainda que inerentes àquele tipo de avaliação, não se podem confundir com ele. A avaliação vai para além disso. Exige forma e conteúdos próprios. E isso, realmente, faltou na generalidade das aulas observadas.

A avaliação (formativa ou sumativa) é normalmente associada, de forma mais ou menos automática, a qualquer tipo de instrumento que se utiliza num dado momento e a que, invariavelmente, corresponde um registro que, de algum modo, vai apoiar a atribuição de uma classificação. Trata-se de uma visão limitada e redutora do que é a avaliação, pois não prevê, por exemplo, que, através do trabalho desenvolvido sobre uma dada tarefa, deve ser possível ensinar, aprender e avaliar. E aqui, realmente, foi possível perceber que há ainda algum caminho a percorrer no domínio da avaliação para que ela possa estar a serviço de quem aprende e de quem ensina.

A avaliação que foi deliberada, propositada e sistematicamente utilizada foi a que se destinava a obter informação a partir da qual se atribuíam classificações aos alunos, ou ainda, por meio de pareceres individuais atinentes a aspetos comportamentais de cada aluno. Os professores mostraram-se muito familiarizados com estas modalidades de avaliação que, invariavelmente, foram realizadas através dos chamados testes sumativos e/ou de fichas sumativas ou por meio de observações das tarefas realizadas diariamente (no caso dos pareceres). Também aqui há um caminho

a percorrer, uma vez que existe uma variedade de processos de recolha de informação desta natureza para além dos testes e das observações limitadas aos aspetos comportamentais.

Há uma retórica sobre a avaliação no domínio das aprendizagens que só de forma esporádica teve tradução efetiva nas práticas que se observaram. A avaliação de natureza formativa, tal como é geralmente considerada na literatura, esteve pouco presente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

BLACK, P.; WILIAM, D. *Assessment and classroom learning.* Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74, 1998.

BLACK, P.; D. WILIAM, D. *Developing a theory of formative assessment*. In Gardner, J. (Ed.), *Assessment and learning*. London: Sage, 2006, p. 81-100.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender:* fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: EDUNESP, 2008.

GIPPS, C. *Beyond testing*: Towards a theory of educational assessment. London: Falmer, 1994.

STIGGINS, R. *New assessment beliefs for a new school mission*. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 22-27, 2004.

STIGGINS, R.; CONKLIN, N. *In teachers' hands*: Investigating the practices of classroom assessment. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SPAECE 2014 – UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE TURMAS DE 9º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SANTOS, Cristiane da Cruz
Graduada em Letras Português/Inglês (2008) pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Língua Inglesa (2012) pela Universidade das Américas – UNIAMERICAS. Mestranda em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na rede pública municipal de Fortaleza. E-mail: criskili@hotmail.com

MEDEIROS, Stenilde Aquino
Graduada em Pedagogia (1995) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2002) pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar (2012) pela Universidade Federal do Ceará. Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Humanas do Vale do Piranga (FAVAP). Atualmente é coordenadora pedagógica na rede pública municipal de Fortaleza. E-mail: stenilde@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa os resultados das avaliações de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, do ano de 2014. O objetivo da pesquisa é apresentar subsídios para uma reflexão acerca do nível de proficiência leitora dos alunos. Foram levados em consideração os resultados de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Fortaleza e os dados divulgados serviram de base para um estudo comparativo entre as duas turmas. Para tanto, foram consideradas como embasamento teórico as abordagens de leitura e compreensão textual das autoras Koch, Solé e Rojo. Foi constatada uma disparidade de resultados entre as turmas, onde uma se enquadra no nível adequado, enquanto a outra se enquadra no nível crítico. Constatou-se ainda que o padrão de desempenho geral do 9º ano se enquadra no nível crítico. Este artigo trata de uma das fases diagnósticas de um projeto de intervenção a ser desenvolvido numa escola em face dos baixos índices nas avaliações de larga escala no ano final do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: SPAECE. Compreensão textual. Níveis de Proficiência.

ABSTRACT

This study analyzes the results of the Portuguese Language Evaluation of SPAECE (Permanent Assessment System of Ceará's Basic Education), in 2014. The purpose of the research is to contribute to a reflection about the reading proficiency level of students. The results of two 9th grade classes of an elementary public school in Fortaleza were analyzed to establish the basis for a comparative study between the two groups. Therefore, the article presents theoretical basis of reading approaches and comprehension of the authors Koch, Solé and Rojo. It was evidenced an inequality of performance between the groups, in which one achieved the satisfactory level, while the other fits into the critical level. Moreover, the school performance standard is part of the critical level. This article deals with the stage of diagnosis of an intervention project to be performed in a school due to low rates in large-scale assessments in the last year of Elementary School.

Keywords: SPAECE. Reading Comprehension. Levels of Proficiency.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala aplicadas em todo território nacional corroboram com a premissa de que o nível de leitura e compreensão textual ainda apresenta déficit desde a alfabetização até o ensino médio. Significa dizer que a maior parte dos nossos alunos tem dificuldades em usar a leitura como fonte de conhecimento, conseguindo apenas desenvolver tarefas básicas como localizar informações explícitas no texto ou identificar seu tema principal.

Muitas são as avaliações aplicadas em todo território nacional com o objetivo de diagnosticar, como exemplos temos a Prova Brasil e o ENEM. Além destes, especificamente no estado do Ceará, é aplicado desde 1992, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Este avalia as competências e habilidades de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados identificam o nível de proficiência e a evolução dos alunos nessas áreas e, lamentavelmente, os índices da cidade de Fortaleza ainda não são favoráveis, tendo em vista que um baixo número de alunos encontra-se no nível considerado adequado pelo Padrão de Desempenho Estudantil.

Bem como outras avaliações, o SPAECE é elaborado com base em competências e habilidades de cada área e nível de conhecimento, e essas habilidades são definidas através de um estudo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Nessa perspectiva, foi pensada a investigação de quais competências e habilidades relacionadas à leitura são mais complexas para os alunos e quais estratégias se revelam mais eficientes no decrescimento dessas dificuldades.

O objeto do presente estudo são os resultados do SPAECE em Língua Portuguesa em duas turmas de 9º ano da Escola Mu-

nicipal Frei Tito de Alencar Lima, na cidade de Fortaleza, no ano de 2014, e o que eles representam em termos de proficiência leitora para esses alunos. Assim sendo, os resultados do SPAECE podem e devem servir como instrumento a ser explorado no planejamento escolar por professores e gestores.

Este artigo é parte diagnóstica de um projeto de intervenção a ser realizado na EM Frei Tito de Alencar Lima, através de sequências didáticas que abordam os descritores da Língua Portuguesa de forma efetiva e progressiva.

2 A compreensão textual e a avaliação do Spaece

Pesquisas a respeito do processo de leitura e compreensão do texto têm encaminhado estudos que trazem à tona a reflexão sobre a importância do ato de ler para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ao longo do tempo, a concepção de leitura muda de um processo de decodificação de símbolos e sinais gráficos para um ambiente de interação entre o texto, o autor e o leitor. FREIRE (1981, p.09) afirma que "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto." Assim, o ato de ler passa da decodificação da palavra escrita a uma leitura crítica do mundo em que o indivíduo está inserido.

O leitor proficiente faz a conexão da palavra escrita com o mundo ao seu redor, utiliza estratégias, faz inferências para compreender além das palavras. Segundo Solé (1998), o leitor deve utilizar várias estratégias durante todo o momento de contato com o texto, utilizando seu conhecimento prévio, fazendo inferências, criando hipóteses e, finalmente, verificando suas suposições.

A leitura de um texto precede o próprio texto e está intrinsecamente ligada ao conhecimento de mundo que cada indiví-

ISBN: 978-85-8126-090-7

duo possui. Portanto, a leitura é a uma atividade extremamente complexa que envolve a interação entre texto e sujeito. Como afirmam KOCH e ELIAS (2006, p.11), ela "se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos (sic) presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo." Assim, muito além do conhecimento linguístico, é levado em conta no processo de leitura as experiências e conhecimentos pessoais do leitor.

Rojo (2009, p.75) complementa o conceito de leitura quando afirma que "envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) todas dependentes da situação e das finalidades de leitura [...]". Até meados do século passado, o processo de aquisição da leitura estava estritamente conectado à alfabetização, dessa maneira, a habilidade em foco era de *decodificação*, a qual Rojo ainda afirma ser essencial, mas que de modo algum esgota as capacidades que envolvem o processo de ler.

Corroboram com esse mesmo entendimento do processo de leitura os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p.69), quando afirmam "é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc."

A proficiência leitora e a compreensão textual podem ser avaliadas na escola através de processos distintos que se complementam, visto que servem de subsídio para tomada de decisões com foco principal na qualidade do ensino.

A análise dos resultados do SPAECE evidencia a proficiência dos alunos em determinadas habilidades e competências de acordo com o nível de escolarização dos mesmos. Para tanto,

é necessária definição de quais habilidades serão avaliadas em cada área de conhecimento. A partir de então, podem ser elaborados itens que farão parte do teste.

Essa definição das competências e habilidades é realizada através da elaboração de uma Matriz de Referência que serve de base para a elaboração do teste em si. Segundo o Roteiro para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa

> As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. (BRASIL, 2018, p.14)

A perspectiva de estudar os resultados e analisar as habilidades de leitura e de compreensão textual traz ao professor a possibilidade de utilizar o SPAECE como ferramenta diagnóstica e como base para a melhoria do planejamento pedagógico.

A apropriação das habilidades e competências exigidas por cada descritor por parte do educador já reflete um avanço na elaboração de itens propostos para os alunos. No entanto, o maior avanço se dá quando o professor percebe quais habilidades leitoras os alunos já adquiriram e quais ainda precisam ser desenvolvidas e, a partir de então, cria seus próprios projetos pedagógicos a fim de garantir o direito de aprender de seus alunos.

3 Metodologia

Os dados analisados foram obtidos através dos resultados das avaliações do SPAECE realizadas em 2014 e divulgados em 2015 em duas turmas de 9º ano da Escola Municipal Frei Tito de Alencar Lima, uma do turno matutino (28 alunos) e outra do

ISBN: 978-85-8126-090-7

turno vespertino (21 alunos). Foram analisadas a pontuação individual e a média aritmética de cada turma, bem como o nível de proficiência referente a cada corte numérico. Além disso, foi estabelecido um paralelo entre a média total da escola para as turmas do 9º ano e as médias de Fortaleza e do Ceará, dos anos de 2013 e 2014, situando a escola num panorama amplo de resultados.

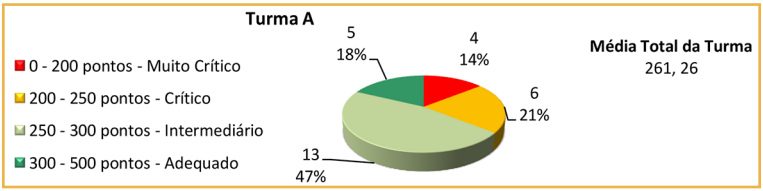
Os testes são compostos por itens que avaliam apenas uma habilidade de leitura representada pelo descritor de referência. Cada descritor contempla um nível de operação mental associado ao conteúdo programático e demonstra a competência leitora de cada etapa de escolaridade. Segundo o Boletim SPAECE (CEARÁ, 2010 p. 45), cada um dos itens é previamente testado e a proficiência é aferida através da análise baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo explicitado no Boletim Pedagógico SPAECE (CEARÁ, 2013, p.19), a TRI "leva em conta as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes."

4 Apresentação e análise dos resultados

Os participantes do presente estudo são 49 estudantes de ambos os sexos, com idades entre 14 e 17 anos, frequentando regularmente duas turmas de 9º ano. A coleta dos dados oficiais das Avaliações SPAECE 2014 da escola em questão se deu através do endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)[1] no ano subsequente à aplicação das provas. Denominaremos como turma A os resultados referentes aos alunos do turno matutino e como turma B, os do turno vespertino.

[1] Disponível em http://www.spaece.caedufjf.net/ – Acesso em 10/08/2015

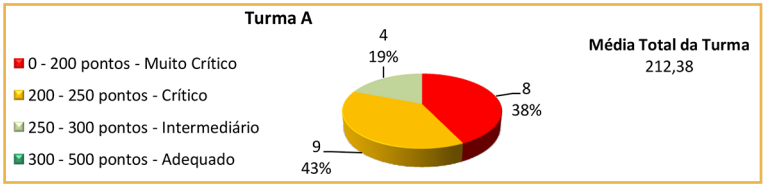
Gráfico 1 – Percentual por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa SPAECE (9º ano – 2014) – Turma A – turno matutino



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados no site do CAEd

Participaram do teste em questão 28 alunos. De acordo com a média aritmética apresentada no gráfico, observa-se que a apenas 5 alunos (18%) se encontram no nível de proficiência considerado Adequado. A maior parte da turma (13 alunos) encontra-se no nível de proficiência Intermediário, o que nos leva a concluir que estão em fase de desenvolvimento das habilidades de leitura e já são capazes de realizar tarefas mais complexas que exigem um refinamento dos processos cognitivos.

Gráfico 2 – Percentual por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa SPAECE (9º ano – 2014) – Turma B – turno vespertino



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados no site do CAEd

A população total dessa avaliação é de 21 alunos. Apenas 19% dos resultados (4 alunos) apontam para um nível de proficiência Intermediário, enquanto que a porcentagem que indica alunos entre o nível Muito Crítico e Crítico soma 81%. Assim, é possível

ISBN: 978-85-8126-090-7

concluir que a maior parte dos alunos em questão é capaz de realizar tarefas como a localização de informações explícitas, porém ainda precisam desenvolver habilidades mais complexas que incluam relação entre as partes do mesmo texto e referenciação, além de aprimorar a postura crítica e reflexiva em face dos textos.

O resultado oficial indica que, a partir das médias de proficiência de ambas as turmas, foi gerada uma única nota de corte para a escola (240,3), situando-a na proficiência considerada CRÍTICA. As médias e padrões de desempenho do Estado do Ceará, do Município de Fortaleza nos anos de 2013 e 2014, além da média da escola em 2014, são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado Comparativo de Desempenho

	EDIÇÃO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	PADRÃO DE DESEMPENHO
MUNICÍPIO	2013	249,7	Crítico
	2014	245,0	Crítico
ESTADO	2013	241,8	Crítico
	2014	239,1	Crítico
ESCOLA	2014	240,3	Crítico

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados no site do CAEd

Como forma de demonstração da posição da escola em relação ao universo maior, observa-se no Quadro 1 que os alunos avaliados se encontram no mesmo nível crítico da escala de proficiência das instâncias superiores analisadas, ainda que com média total sutilmente mais baixa. Os dados nos levam a afirmar que os obstáculos encontrados na leitura e compreensão textual não se restringem ao âmbito da escola em questão, mas sim afligem um universo muito maior e demandam políticas públicas de elevação da qualidade do ensino em todo território do estado.

5 Considerações finais

A avaliação do SPAECE oferece uma ampla oportunidade para reflexão crítica dos fazeres pedagógicos dos educadores de Língua Portuguesa nas escolas do Ceará, bem como outras avaliações de larga escala aplicadas no estado. Faz-se necessária a apropriação sistemática dos resultados pelos gestores e a divulgação entre o corpo docente, tendo em vista o caráter diagnóstico dos mesmos.

De posse dos dados e do conhecimento acerca das habilidades e competências relacionadas aos descritores, professores de Língua Portuguesa podem contemplar atividades de leitura e compreensão textual relacionadas a elas em suas aulas e contribuir significativamente para a elevação dos níveis de proficiência de seus alunos.

Importante ressaltar que não nos coube neste trabalho o aprofundamento nos dados referentes aos descritores, ou seja, estatisticamente aqueles nos quais os alunos apresentam maiores dificuldades, aqueles em que demonstram apropriação de determinada habilidade etc., nem tão pouco o fenômeno da disparidade nos resultados entre as turmas analisadas. Estas informações, no entanto, podem e devem ser investigadas, a fim de servirem de instrumento para um planejamento pedagógico eficaz com foco nas necessidades da turma.

Destacamos também que o presente artigo não encerra a análise dos dados e a reflexão sobre os mesmos, tendo em vista se tratar de uma das fases diagnósticas de um projeto de intervenção a ser realizado na escola em questão com o objetivo não só de melhorar os índices das avaliações em larga escala, como também os níveis de desempenho em leitura e compreensão textual nas avaliações internas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Inep/DAEB/CGIM/SEE-AL. *Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa* – Foco Leitura. Brasília: 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim do Sistema de Avaliação. SPAECE – 2010 e 2013* / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico. SPAECE – 2013*/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim de Resultados da Escola – 9oano*. SPAECE – 2010/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

Pôster

Eixo 3

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Médio

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A INFLUÊNCIA DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO SUCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

LANDIM, Francisca Gesuina de Sousa Oliveira
EEEP Raimundo Saraiva Coelho

SOUZA, Maria Francimar Teles de
EEEP Raimundo Saraiva Coelho

SOUSA, José Batista de
EEEP Raimundo Saraiva Coelho

LIMA NETO, Osvaldo Bezerra
EEEP Raimundo Saraiva Coelho

RESUMO

Avaliação da aprendizagem é um meio e não um fim, estando dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Este trabalho objetiva mensurar quantitativamente e qualitativamente a influência do Professor Diretor de Turma no sucesso da avaliação da aprendizagem. Para isso, foi realizado um levantamento do rendimento da aprendizagem no curso técnico integrado de Design de Interiores da EEEP Raimundo Saraiva Coelho durante o 1º bimestre de 2013, quando o Professor Diretor de Turma (PDT) verificou valores inferiores aos ideais nas médias atingidas pelos estudantes nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia; em conseguinte aplicou questionários aos professores das disciplinas já citadas, com o intuito de conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Estes sofreram intervenção por parte do PDT com sugestões para trabalhar as dificuldades apresentadas. De acordo com os resultados apresentados no 2º bimestre do mesmo ano, constatou-se que o Projeto Professor Diretor de Turma é indispensável no sucesso da avaliação da aprendizagem, pois evidenciou a redução das notas reprovativas, bem como melhorou os índices de alunos com notas aprovativas nas respectivas disciplinas em relação ao 1º bimestre de 2013.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldades. Educação profissional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

Learning evaluation is a means and not an end, being scaled by a theoretical model of the world and of education, translated into teaching practice. This study aims to measure quantitatively and qualitatively the influence of Professor Director of Class in the success of the evaluation of learning. For it was carried out learning the income survey in integrated technical design course of EEEP RaimundoSaraiva Coelho Interior during the 1st quarter of 2013, when Professor Director Class (PDT) found lower values than ideal in average achieved by students in Physical disciplines, Chemistry, Mathematics and Biology; in consequence applied questionnaires to teachers of subjects already mentioned in order to meet the difficulties faced by students. These suffered intervention by PDT with suggestions for working the difficulties presented. According to the results presented in the 2nd quarter of the same year, it was found that the Class of Director Teacher Project is essential to the success of the assessment of learning, as evidenced reducing reprovativas notes as well as improved rates of students with aprovativas notes in the respective disciplines in relation to the 1st quarter of 2013

Keywords: Learning. Difficulties. Professional education.

1 Introdução

A sociedade tem atribuído à educação a função de selecionar os indivíduos mais capazes para seguir uma carreira universitária, desta forma justifica-se a valorização de determinadas disciplinas e matérias, no entanto, a escola deve formar cidadãos e cidadãs que não estejam parcelados a capacidades isoladas (ZABALA, 1998).

Para Pechliye (2005), sob uma concepção construtivista, ensinar é dar ferramentas para os alunos construírem e aplicarem novos conceitos à realidade pessoal, enquanto aprender é utilizar aquilo que se compreendeu em situações cotidianas e relacionar um conhecimento com outros. Além disso, o aprendizado acontece a partir da aproximação do conteúdo com as experiências, conhecimentos formados anteriormente e interesses do aluno, essa aproximação não acontece ao acaso (SOLÉ et. al.; 2006).

A avaliação, em suas diferentes concepções, formas e modelos, desponta como assunto que tem sido objeto de profundos debates, estudos e pesquisas, porém permanece ainda inesgotável, polêmico e bastante presente, sobretudo, no atual contexto educacional. No cenário contemporâneo, a Avaliação assume posição de centralidade, tornando-se uma atividade cada vez mais complexa, evoluindo do estágio das microavaliações para o das macroavaliações (AFONSO, 2000).

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Em 2008, o Projeto é implantado nas 25 Escolas de Educação Profissional. Em 2009, teve sua expansão para mais 26 Escolas de Educação

ISBN: 978-85-8126-090-7

Profissional, totalizando 51 unidades com o Projeto. Considerando os efeitos positivos da implantação do Projeto, em 2010, a SEDUC promove a expansão para as Escolas de Ensino Regular da rede pública estadual (SEDUC CE, 2008).

O Professor Diretor de Turma é um professor que acompanha os resultados da turma, realiza atendimento aos alunos, traçando estratégias de apoio e planos de complemento educativo, para corrigir e ou melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades e, consequentemente, os resultados da turma. Todos os professores participam das estratégias que visam melhorar o rendimento escolar (SEDUC CE, 2011).

A realização desta pesquisa torna-se bastante pertinente visto que há uma escassez de trabalhos de pesquisa que mensuram a influência do professor diretor de turma no sucesso da aprendizagem, servindo dessa forma de material bibliográfico para diversos outros trabalhos. Nessa perspectiva, essa pesquisa assume o desafio de mensurar quantitativamente a influência do professor diretor de turma no sucesso da avaliação da aprendizagem na Escola Estadual de Educação Profissional Raimundo Saraiva Coelho.

2 Metodologia

A EEEP Raimundo Saraiva Coelho, criada sob o decreto lei nº 14.633 de 26 de fevereiro de 2010, está situada na Região do Cariri, sul do estado do Ceará. No seu 5º ano de funcionamento, oferta cursos profissionais gratuitos integrados ao ensino médio, são eles: Agrimensura, Desenho da Construção Civil, Edificações, Finanças, Design de Interiores e Transações Imobiliárias.

Para a execução deste trabalho, foi realizado um levantamento do rendimento da avaliação da aprendizagem no 1º ano

do curso técnico integrado de Design de Interiores da EEEP Raimundo Saraiva Coelho, no 1º bimestre de 2013, visto que os mesmos não obtiveram a orientação devida do Professor Diretor de Turma em anos anteriores. O levantamento mostrou valores inferiores aos ideais nas médias atingidas pelos estudantes nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. A partir da análise das notas, o PDT aplicou questionários a todos os professores da área em questão, onde os mesmos puderam avaliar cada aluno em diversos quesitos: rendimento, comportamento, participação e realização das atividades. Em seguida, o DT analisou todos os questionários, representou os resultados em forma de gráficos, apresentou-os aos estudantes separadamente, convocou e expôs esses mesmos dados aos pais ou responsáveis, à coordenação da escola e aos professores das disciplinas já citadas, durante a Reunião do Conselho de Turma do PPDT, da qual participam todos os professores, núcleo gestor, representantes de pais e de alunos.

Para que os resultados no 2º bimestre de 2013 fossem satisfatórios, foram realizadas conversas individuais inicialmente com os alunos que apresentaram desempenhos mais críticos e, posteriormente, com seus pais ou responsáveis, ações estas contidas no plano de intervenção criado para atender às necessidades de cada aluno. Outra forma de intervir foi com o trabalho de monitoria, onde cada aluno que tinha maior habilidade na aprendizagem em alguma disciplina auxiliou outros que possuíam algum tipo de dificuldade.

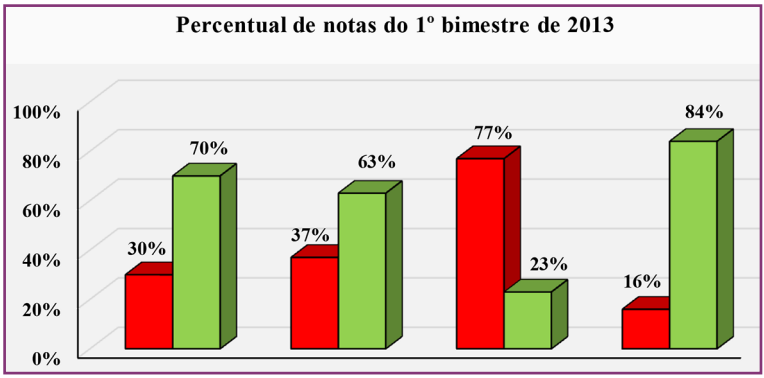
Após as ações supracitadas, os resultados do 2º bimestre foram analisados e comparados ao 1º bimestre de 2013, sendo estes tabulados e transformados em gráficos por meio da utilização do programa Excel.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Resultado

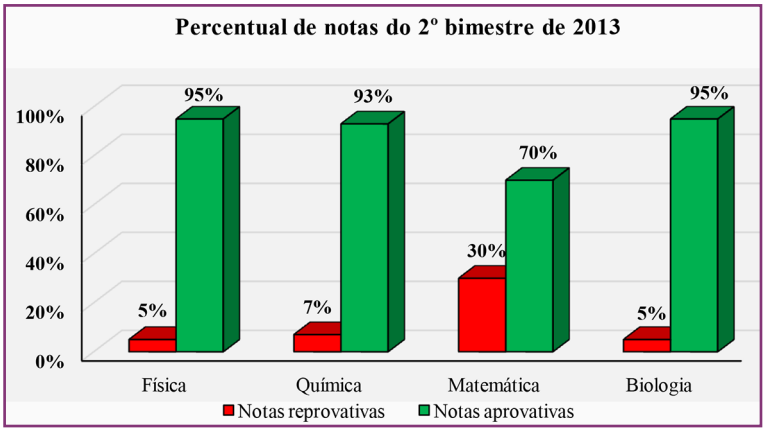
Os dados coletados evidenciaram um alto índice de notas reprovativas no 1º bimestre de 2013, nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, visto que os alunos não obtiveram intervenção do DT, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de notas aprovativas e reprovativas dos alunos do 1º ano do curso de Designer de Interiores no 1° bimestre de 2013, antes da intervenção do Professor Diretor de Turma.



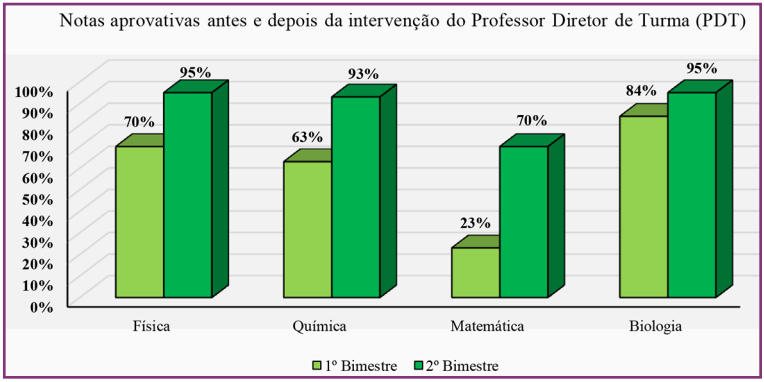
Segundo Celso Vasconcellos (2005), a reprovação escolar deve ser superada, pois é fator de discriminação e seleção social; é fator de distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é a melhor solução; não é justo o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; tem um elevado custo social; todos somos capazes de aprender. Baseado nessa perspectiva, o gráfico 2 demonstra os resultados dessa interferência pedagógica a partir do trabalho do DT na avaliação da aprendizagem, pois o percentual de alunos com notas reprovativas no 2º bimestre de 2013 (após a intervenção do DT) reduziram com relação ao 1º bimestre do mesmo ano.

Gráfico 2 – percentual de notas aprovativas e reprovativas dos alunos do 1º ano do curso de Design de Interiores no 2° bimestre de 2013, depois da intervenção do Professor Diretor de Turma.



Quando comparadas as notas aprovativas do 1º e 2º bimestre de 2013, constatou-se um aumento do percentual de alunos com notas acima da média como pode ser visto no gráfico 3.

Gráfico 3 – Análise comparativa das notas de aprovação entre o 1º e 2º bimestre de 2013 do curso de Designer de Interiores antes e depois da intervenção do Diretor de Turma, respectivamente na EEEP Raimundo Saraiva Coelho.



ISBN: 978-85-8126-090-7

Segundo Tardif (2002), ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana. Um dos grandes desafios dos educadores é penetrar no mundo real dos alunos, isso acontece quando o aluno consegue acreditar no trabalho que os professores realizam e na coautoria de seus fazeres.

4 Conclusão

Com a realização deste trabalho, foi possível concluir que houve uma redução no percentual de alunos que apresentaram déficit de aprendizagem nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, em contrapartida, aumentou significativamente o percentual de alunos com notas de aprovação nas disciplinas já citadas.

O Projeto Professor Diretor de Turma é imprescindível na melhoria da aprendizagem, visto que suas contribuições de acompanhar de perto o rendimento de cada aluno, o comportamento, a participação nas aulas e conhecer seus problemas familiares e escolares, permitiram que o alunado se sentisse mais disposto e empenhado no seu crescimento intelectual e profissional.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional:* Regulação e Emancipação, São Paulo: Cortez, 2000.

PECHLIYE, M, M., TRIVELATO, S, L, F. *Sobre o que professores de Ecologia refletem quando falam de suas práticas*. 2005. P. 1 a 15.

CEARÁ, Secretaria da Educação (SEDUC). Ensino Médio e Educação Profissional. 2008.

CEARÁ. *Secretaria da Educação Básica*. Diretrizes. Fortaleza: 2011.

SOLÉ, I., COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In COLL, C., MARTÍN, E., MAURI. T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. e ZABALA, A. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática. 2006. P. 10 a 26.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS – Celso dos S. *Avaliação:* Concepção Dialética Libertadora do processo de Avaliação Escolar – 15 ed. São Paulo: Sibertad, 2005.

ZABALA, A. *A prática Educativa. Como ensinar*. Editora ARTMED. Porto alegre. 1998. P. 13 a 25.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FATO OU ACASO: DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

PRUST, Katya Aparecida de Carvalho
SEED/PR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora de Planejamento e Avaliação – Secretária Estadual Educação do Paraná. Curitiba, Brasil. E-mail: kaprust@gmail.com

COELHO, Edy Célia
SEED/PR. Doutora em Métodos Numéricos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Coordenação de Planejamento e Avaliação – Secretaria Estadual Educação do Paraná. Curitiba, Brasil

SENE, Dircilene Silva
SEED/PR. Mestranda de Gestão em Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Coordenação de Planejamento e Avaliação – Secretaria Estadual Educação do Paraná. Curitiba, Brasil

RODAKIEWSKI, Paula
SEED/PR. Especialista em Tecnologia em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, (PUCRio). Professora da Coordenação de Planejamento e Avaliação – Secretaria Estadual Educação do Paraná. Curitiba, Brasil

RESUMO

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do Ensino Médio no que se refere aos resultados de desempenho obtidos nas avaliações em larga escala, este relato tem a intenção de oferecer subsídios para discussões a serem realizadas nas escolas, bem como para demais interessados, de forma a apresentar indicativos para a análise de alguns dos principais desafios que permeiam esta etapa de escolaridade. Apresenta-se um quadro do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) – 2º etapa de 2013, por meio da identificação dos conteúdos nos quais os alunos que realizaram os testes em Matemática, em todo o estado, apresentaram os melhores desempenhos e/ou as maiores dificuldades. As seguintes reflexões nortearam o estudo: como promover ações para a melhoria do aprendizado do aluno; é possível identificar dificuldades de aprendizagem por

meio das Avaliações em Larga Escala; em quais descritores os alunos apresentaram maiores e menores dificuldades; que razões levaram os alunos do Ensino Médio a apresentarem o mesmo desempenho em todas as regiões do Paraná?

Palavras-chave: SAEP. Avaliação. Ensino Médio.

ABSTRACT

Considering the difficulties faced by high school students in relation to performance results in large-scale assessments, this report intends to provide insights to discussions to be held in schools as well as for other interested persons in order to present indicative data for the analysis of some of the major challenges that permeates this educational stage. It presents a picture performance of 3rd year high school students in the Assessment System of Basic Education of Paraná (SAEP) second stage – 2013, identifying the contents in which students, who attended the tests in mathematics, all over the state, showed the best results and / or the greatest difficulties. The following reflections guided this paper: how to promote actions to improve student learning; it can be possible to identify learning difficulties through in Large Scale assessments; in which describers students presented higher and lower difficulties; what are the reasons that high school students have the same performance in all regions of Paraná?

Keywords: SAEP. Assessment. High school.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Em todas as regiões do país é possível observar que o Ensino Médio é uma das etapas de escolaridade que mais tem apresentado fragilidades no que se refere ao desempenho dos alunos. As avaliações em larga escala, tais como o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou mesmo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), apontam que o jovem está concluindo a Educação Básica com um conhecimento aquém do necessário para a continuação de seus estudos e/ou seu ingresso no mercado de trabalho, não atendendo suas reais necessidades.

Nesse sentido, alguns esforços têm sido realizados a fim de melhorar a qualidade do Ensino Médio brasileiro em suas diferentes modalidades. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa uma dessas estratégias, que, no estado do Paraná, envolve uma parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Educação e as Universidades Federais e Estaduais do Paraná. Inicialmente as ações estão voltadas para a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público, seja em áreas rurais ou urbanas, em conformidade com a LDB – Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Discussões e reflexões também estão sendo realizadas pelos Grupos de Estudos formados no interior das unidades escolares para analisar as grandes temáticas do Ensino Médio e os desafios que precisam ser superados para que, assim, se possam redimensionar os processos educacionais em todo o Paraná. Nesse contexto, a avaliação em larga escala é um recurso que pode acrescentar a esses estudos, oferecendo indicadores que permitem uma análise detalhada de conteúdos específicos ministrados em sala de aula.

Segundo Klein (2003), a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivo fornecer diagnósticos

e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais.

Assim, este trabalho tem como objetivo identificar tendências dos resultados no SAEP/2013 na disciplina de Matemática no Ensino Médio e, a partir daí, contribuir em avanços e, consequentemente, gerar a avaliação que contempla e proporciona o desenvolvimento educacional.

Os autores Libâneo (1991) e Rabelo (1998) salientam que uma compreensão mais consistente do tema situa-se na direção de considerar a relação intrínseca entre os aspectos qualitativos e quantitativos do aprendizado discente, logo, o sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná disponibiliza informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises quantitativas.

2 O saep no ensino médio do paraná

Os resultados de Matemática do SAEP 2013, dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, demonstram uma mesma tendência no percentual de acertos e erros em todo o Paraná, ou seja, ao analisar o perfil do estado, em todos os 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), o que se observa é que os alunos se sobressaem e apresentam fragilidades nos mesmos conteúdos.

Tais conteúdos são possíveis de serem identificados na matriz de referência por meio dos Descritores que têm origem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo estudante, que revelam as habilidades que ele já desenvolveu. Os descritores são matéria-prima para a elaboração dos itens (questões), uma vez que apresentam

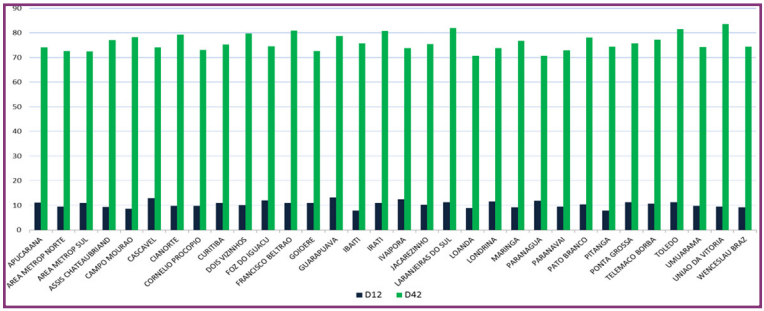
ISBN: 978-85-8126-090-7

uma sumária "descrição" das habilidades esperadas ao final de cada período de escolaridade avaliado, tendo como fundamento aspectos conceituais ou teóricos relacionados às diferentes disciplinas avaliadas. A função dos descritores é, portanto, indicar as habilidades que serão avaliadas no conjunto de itens que compõem o teste, (PARANÁ 2012 e 2013).

Vale salientar que a Matriz de Referência é um recorte do Currículo e apresenta os conhecimentos definidos para serem avaliados. A aplicação do SAEP baseou-se na Matriz de Referência da Prova Brasil e nos documentos da Educação Básica da Rede Publica do Paraná (2012 e 2013): Caderno de Expectativas de Aprendizagem e nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná. A partir daí, foram selecionados conteúdos passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativos a cada etapa de escolaridade.

O fato identificado é que em todos os NRE o percentual de acertos nos descritores D42 e D12, contemplados na Matriz de Referência do SAEP, apresentaram o maior e o menor desempenho, respectivamente, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Média percentual de acertos de Matemática do 3º ano por NRE nos descritores 12 e 42 – SAEP 2013



O conteúdo relacionado ao descritor D42 (Reconhecer polígonos semelhantes, usando os critérios de semelhança) é a base da geometria estudada no Ensino Fundamental. Com relação ao conteúdo do descritor D12 (Determinar a solução de um sistema linear associando-o a uma matriz), ressalta-se que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná apontam a necessidade de aprofundar o estudo de números no ensino médio e ampliar o conhecimento e domínio deste conteúdo para que os alunos tenham condições de conceituar e interpretar matrizes e suas operações, bem como conhecer e dominar o conceito e as soluções de problemas que se realizam por meio de determinante; além de relacionar esta competência aos sistemas lineares. A fragilidade identificada em todas as regionais do estado, no que se refere ao percentual de acertos neste descritor, leva a uma fragmentação deste conhecimento, que se faz necessário para o aluno do Ensino Superior.

A discrepância no percentual de acertos nos descritores, visualizados na Figura 1, mostra uma necessidade de questionamentos por parte dos profissionais da educação como um todo, tanto para identificar os motivos que levaram a tais resultados, que não se tratam de um mero acaso, visto que tais conteúdos foram contemplados em itens pré-testados e validados para compor a prova; bem como delinear ações que possam modificar esse panorama.

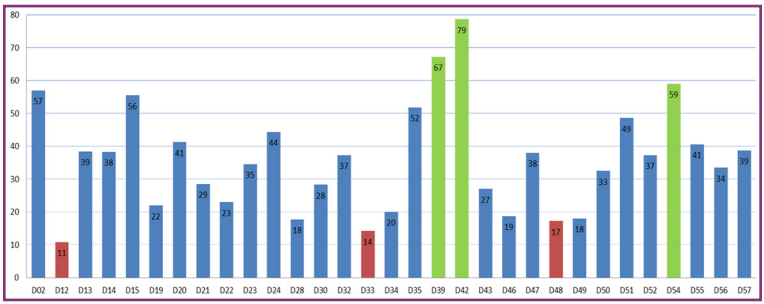
Observa-se, na Figura 2, que, de todos os Descritores avaliados nos testes de Matemática aplicados no 3º ano, em 2013, seis merecem destaque: D39 (Reconhecer a ampliação ou redução de figuras bidimensionais ou tridimensionais), D42 e D54 (Resolver problemas envolvendo interpretação de informações apresentadas em tabelas ou diferentes tipos de gráficos) com média percentual acima de 58%; e D12, citado anteriormente, D33

ISBN: 978-85-8126-090-7

(Associar o gráfico de uma função logarítmica à sua representação algébrica ou vice-versa) e D48 (Resolver problemas que envolvam a distância entre dois pontos no plano cartesiano) abaixo de 18%. Os outros descritores apresentaram uma média percentual entre 18% a 57%, ou seja, a maioria encontra-se abaixo do desempenho médio esperado.

Para maiores detalhes dos descritores, consultar Paraná (2012 e 2013) nas Revistas Pedagógicas do SAEP.

Figura 2 – Média percentual de acertos por descritores de Matemática do 3º ano



3 Considerações finais

Esta reflexão propõe-se a instigar professores e equipes gestoras e pedagógicas a realizarem uma análise para além dos números, mas que também dê conta dos cenários nos quais os conhecimentos avaliados nos testes ocorrem. A partir dos resultados apresentados, é possível concluir que o Ensino Médio apresenta fragilidades em relação a conteúdos relacionados à resolução de problemas. Assim, pode-se deduzir que a aprendizagem de Matemática não está sendo consolidada nas demais etapas da Educação Básica.

Observa-se a necessidade de uma análise mais detalhada para verificar correlações entre o percentual de acerto dos descritores de matemática e do Ensino Fundamental e Médio e, a partir desses estudos, propor ações para o trabalho docente com objetivo de superar as dificuldades apresentadas.

Referências

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. *Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora.* Em Aberto, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, 1995.

PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação do Paraná.* SAEP – 2012/2013. Conteúdo: Revista Pedagógica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/.

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

ISBN: 978-85-8126-090-7

INSTRUMENTOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

MARQUES, Antonio Dean Barbosa
UNIFOR. Mestrando, EEEP Professora Abigail Sampaio, Professor EMI. E-mail: antonio-dean@hotmail.com

BRANCO, July Grassiely de Oliveira
Mestranda, Universidade de Fortaleza. E-mail: julybranco.upa@gmail.com

CAVALCANTE, Juliana Brito
Mestranda, Universidade de Fortaleza. E-mail: juliana_brito_psicologia@hotmail.com

SANTOS, Livia Maria Damasceno dos
Mestranda, Universidade Federal do Ceará. E-mail: livia_damasceno@yahoo.com.br

RESUMO

O estágio curricular faz parte do processo de ensino e aprendizagem para a formação do profissional, sendo a avaliação desse período primordial. O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida por um Orientador de Estágio (OE) no processo de avaliação do estágio curricular do curso técnico em enfermagem, tendo em vista apontar caminhos que levam à melhoria do processo avaliativo. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório com abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. O aluno é avaliado através de dois instrumentos padronizados. O instrumento gerador da nota é composto por duas partes, sendo a primeira referente à análise de conhecimentos e habilidades; e a segunda, referente à análise de atitudes. Os instrumentos e práticas de avaliação precisam ser embasados segundo os objetivos pretendidos por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Estágio curricular. Instrumentos.

ABSTRACT

The traineeship is part of the process of teaching and learning for professional training, and the assessment of this primordial period. This study aims to report the experience developed by a Stage Advisor (OE) in the process of evaluating the curriculum stage of technical nursing in order to show different ways that lead to improvement of the evaluation process. It is a descriptive, exploratory study with a qualitative approach, the type experience report. The student is evaluated through two standardized instruments. The generator instrument of note is composed of two parts, the first relating to knowledge and skills analysis and the second analysis regarding attitudes. The evaluation instruments and practices need to be grounded in accordance with the intended objectives for all subjects involved in the process of teaching and learning.

Keywords: Evaluation. Traineeship. Tools.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O estágio curricular do curso técnico em enfermagem conta com a carga horária de 600 horas, sendo realizado em diversos serviços de saúde, propiciando ao aluno a vivência direta com a realidade que fará parte de sua atuação como futuro profissional. É realizado sob a supervisão contínua e direta dos docentes/enfermeiros, sendo estes os responsáveis pelo processo de avaliação que deverá ser continuamente realizado.

Sabendo que o estágio curricular faz parte do processo de ensino e aprendizagem para a formação do profissional técnico de enfermagem, a avaliação desse período torna-se primordial. Têm-se como problema de pesquisa os instrumentos utilizados na avaliação do estágio curricular do curso técnico em enfermagem.

O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida por um Orientador de Estágio (OE) no processo de avaliação do estágio curricular do curso técnico em enfermagem, tendo em vista apontar caminhos que levam à melhoria do processo avaliativo.

2 Referencial teórico

O estágio curricular deve consolidar os conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso e apresentar como estratégia pedagógica, além da relação professor-aluno, outros atores que participem do mundo do trabalho (SILVA; SILVA; RAVALIA, 2009).

Trata-se de um momento muito importante na formação profissional, pois o discente desenvolve autonomia no contato com a realidade de saúde, com desenvolvimento pessoal, profissional e a intensificação da relação entre teoria e prática

(COLLISELLI et al., 2009); sendo de extrema relevância avaliar esse processo.

Nesse contexto, a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como uma ferramenta importante para o reconhecimento de alcance de competências do aluno, para análise do processo de ensino constituído e detecção de deficiências ao longo do processo de aprendizagem, gerando novos desafios para os professores.

Quando falamos em avaliação, surgem vários questionamentos, visto que essa prática é permeada por controvérsias. Sabe-se que, no campo da educação, a avaliação é uma das etapas do processo de ensino e de aprendizagem muito conflitante para vários educadores, como também para os alunos. Ela tem se efetivado através de métodos e instrumentos avaliativos que tendem a garantir o aprendizado dos conteúdos mínimos. Entretanto, estes métodos e instrumentos representam parte de um pensamento pedagógico que norteia todo o processo do ensino e da aprendizagem (BARISON, 2002).

O ato de avaliar, para o curso técnico em enfermagem, é compreendido em seu sentido mais amplo, exige uma atenção focada no agir e no interagir dos alunos, acompanhar e reconhecer o seu desenvolvimento tanto na dimensão cognitiva quanto socioafetiva. Isto significa perceber o aluno na sua integralidade, exigindo, portanto, do professor ferramentas que avaliem a sensibilidade e estimulem a disposição para estabelecer um diálogo, tornando o ato de avaliação uma oportunidade de crescimento recíproco.

Grillo e Gessinger (2010) afirmam que a avaliação deve ser capaz, sobretudo, de apontar o real nível do aprendizado do aluno, conjugando os fatores envolvidos nesse processo e informando o próprio aluno o que há necessidade de melhorar. A sinaliza-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção de resultado deve ser pautada com um sentido de diagnóstico, mostrando o que o aluno sabe, bem como as suas carências, e, assim, possibilitar-lhe a reorientação da aprendizagem.

3 Procedimentos metodológicos

Para melhor compreender e valorizar as diferentes manifestações do objeto em estudo e alcançar o objetivo proposto, o caminho investigado escolhido foi o da metodologia descritiva, exploratória, em uma abordagem qualitativa da questão do estudo, do tipo relato de experiência.

Para Gil (2010), as pesquisas descritivas objetivam primordialmente a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento através de relações entre as variáveis.

De acordo com Minayo (2010), as pesquisas qualitativas visam compreender o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes subjetivas que podem ser observados nas falas dos indivíduos.

O estágio ocorreu sob a supervisão direta de quatro professores enquadrados como Orientador de Estágio (OE) do curso técnico em enfermagem de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), no município de Paracuru, Ceará; sendo, portanto, a experiência descrita a partir da vivência de um OE.

4 Resultados e discussão

O estágio curricular supervisionado do curso técnico em enfermagem das EEEP do estado do Ceará conta com 600 horas no total, divididas em três disciplinas, de acordo com o seu nível de complexidade, sendo o estágio supervisionado I com 75 ho-

ras, nível básico, estágio supervisionado II com 125 horas, nível intermediário e estágio supervisionado III com 400 horas. Possibilita ao aluno conhecer melhor a realidade de diferentes níveis de atenção à saúde e sua atuação como futuro profissional em ordem crescente, desde a atenção primária à atenção terciária.

Em julho de 2014, deu-se início o estágio supervisionado da primeira turma da EEEP. Quando os alunos cumpriam a carga horária estabelecida, eles eram avaliados e permutavam de campos. O OE permanecia fixo no local. Cabe destacar que, no estágio II, existiam quatro campos distintos, sendo estabelecido pela Coordenação de Estágio que a cada 100 horas grupos de alunos permutavam e o OE permanecia no local.

O aluno é avaliado através de um instrumento de avaliação do estágio supervisionado e por meio do portfólio, todos padronizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), específicos para o curso técnico em enfermagem.

O instrumento gerador da nota é composto por duas partes, sendo a primeira referente à análise de conhecimentos e habilidades (Avaliação Prática) e a segunda, referente à análise de atitudes (Avaliação de Atitudes). Ambas possuem critérios que devem ser avaliados pelo professor de estágio de acordo com a escala de julgamento para obtenção da nota. A escala é dividida em três níveis de avaliação de aprendizagem: Plenamente Satisfatório (5); Satisfatório (4-3); Insatisfatório (2-0).

Rodrigues e Gaspar (2009) afirmam que os instrumentos de avaliação de estágio supervisionado devem ser construídos segundo os objetivos que pretendem alcançar, tanto pelo professor, como pelo aluno.

O portfólio do aluno é único e circula pelos diversos supervisores de estágio para o devido acompanhamento dos alunos em todos os campos práticos. Foi criado a partir da necessidade

ISBN: 978-85-8126-090-7

de acompanhar a evolução do processo ensino-aprendizagem dos alunos durante as atividades do estágio supervisionado.

O portfólio é um instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação, proporcionando uma prática pedagógica reflexiva e problematizadora, sendo que, no campo da enfermagem, desponta como forte instrumento de ação pedagógica, capaz de mobilizar e organizar conhecimentos, bem como indicador do desenvolvimento de competências (CARBOGIM et al., 2014).

5 Conclusão

Conclui-se que a avaliação no estágio supervisionado busca mensurar e analisar o desempenho correto de procedimentos técnicos e atitudes coerentes ao trabalho em equipe de saúde e convivência em espaços relacionados ao cuidado de saúde.

Destarte, os instrumentos e práticas de avaliação precisam ser embasados segundo os objetivos pretendidos por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso constitui ao ato de avaliar um verdadeiro desafio para a proposta de mudança, no qual só será alcançado mediante a criação de espaços de discussão da temática, transcendendo a uma perspectiva emancipadora.

Espera-se que o estudo provoque reflexões que possibilitem o surgimento de profundas mudanças.

Referências

BARISON, R.G. A avaliação como prática docente em estágio supervisionado em enfermagem. *Revista Terra e Cultura*, jul. a dez 2002, vol. XVIII, nº35, p. 101-120.

CARBOGIM, F. C. et al. Enfermagem e saúde ambiental: o portfólio como mediador na perspectiva histórico-cultural. *Rev en-*

ferm UFPE on line, Recife, v. 8, n. 5, p. 1400-1404, maio. 2014. Disponível em: http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/4524.

COLLISELLI, L. et al. Estágio curricular supervisionado: diversificando cenários e fortalecendo a interação ensino-serviço. *Rev. bras. enferm.*, Brasília , v. 62, n. 6, p. 932-937, dez. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672009000600023&script=sci_abstract&tlng=pt.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 29ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, C.C.; SILVA, A.T.; OLIVEIRA, A.K. Processo avaliativo em estágios supervisionados: uma contribuição para o estudo. *Revista Cogitare Enfe*. Curitiba, v.12, n.4, p. 428438, out/dez. 2007.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Pôster

Eixo 4

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho
Mestra em Educação, Professora Assistente da UFPI. E-mail: maria.faec@gmail.com

SILVA, Esequias Rodrigues da
Mestre em Educação, Professor de Biologia do CEJA Monsenhor Hélio Campos, SEDUC/SEFOR. E-mail: ezequiasrs@hotmail.com

RESUMO

Apresentamos um relato de experiência da disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, acerca da seguinte problemática: como avaliar o ensino-aprendizagem na disciplina de Estágio Supervisionado? Essa disciplina se desenvolve no sexto semestre do curso, com carga horária de 8 (oito) créditos, inicia-se com os encontros teórico-presenciais e conclui-se com a apresentação do relatório final pelos cursistas. A disciplina e respectivas atividades foram desenvolvidas no período de abril a julho de 2014. O acompanhamento do processo avaliativo se deu de forma contínua e progressiva, visto que cada uma das alunas, para obter a aprovação, teve o compromisso disciplinar de cumprir todas as etapas, que estão inter-relacionadas.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino superior. Avaliação do ensino-aprendizagem.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

Present a Stage discipline of experience report Supervised I – Children's Education, Faculty of Education , Faculty of Philosophy Dom Aureliano Matos – FAFIDAM , on the following issues: how to evaluate the teaching and learning in the discipline of Supervised Internship ? This discipline develops in the sixth semester of the course, with a workload of eight (8) credits, begins with the theoretical- face meetings and concludes with the presentation of the final report by the course participants. Discipline and their activities were carried out from April to July 2014. The follow-up evaluation process took place continuously and progressively, as each one of the students , to get approval , had disciplinary commitment to fulfill all the steps, that are interrelated.

Keywords: Supervised internship. Higher education. The teaching-learning assessment.

1 Introdução

A avaliação do ensino-aprendizagem desenvolveu-se, teoricamente, para responder ao contexto da sala de aula, como atividade inerentemente de caráter formativo; isso equivale a definir seu objeto na amplitude do processo de ensino ou de aprendizagem. Não pode mais, portanto, remeter-se exclusivamente a uma atividade finalista, pontual, classificatória, sem elos claramente demarcados com o projeto de formação que se está a promover. No âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I, a perspectiva da avaliação contínua e formativa tornou-se também um desafio para o professor universitário, uma vez que as pesquisas nessa área têm privilegiado a educação básica (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2012).

A experiência discutida neste relato centra-se na problemática da avaliação do ensino-aprendizagem, na perspectiva processual, e em suas implicações na formação inicial de professores, tratada a partir do trabalho desenvolvido pela professora da disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará, no período de abril a julho de 2014.

O curso de Pedagogia da referida instituição tem como objetivo "formar licenciados em Pedagogia, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar"; assim, no âmbito escolar, o egresso do curso desenvolverá "atividade de planejamento, avaliação de aprendizagem e institucional, organização e gestão de escolas, sistemas e instituições educativas". (UECE, 2014, p. 18).

O fluxo do curso é composto por três núcleos de formação: 1 – Núcleo de Estudos Básicos (saberes que fundamentam

ISBN: 978-85-8126-090-7

a multidimensionalidade do processo formativo), 2 – Núcleo de Aprofundamento e Estudos Diversificados (conhecimentos que apontam para a diversificação de estudos que se constituem pilares para as áreas de aprofundamento) e 3 – Núcleo de Estudos Integradores (um conjunto de atividades) (UECE, 2014).

Neste trabalho, a atenção será dirigida ao Núcleo de Estudos Básicos, composto por 5 (cinco) Eixos de Estudos, que correspondem a Fundamentos Teóricos, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Formação Didático-Pedagógica, Pesquisa Educacional e Estágio Curricular na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional e Específicos – Tecnologias da Informação e Comunicação, Arte-Educação, Educação Especial ou Trabalho e Educação. (UECE, 2014).

A disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil se desenvolve no sexto semestre do curso, com carga horária de 8 (oito) créditos, correspondentes a 120 (cento e vinte) horas-aula, com 20 alunos (máximo) por turma, com o objetivo de proporcionar reflexão teórica acerca da realidade escolar da Educação Infantil (creche e pré-escola), no que concerne à organização, ao planejamento, à rotina (espaço e tempo) e à avaliação.

A FAFIDAM possui um documento interno, elaborado pelos coordenadores de Estágio de todos os cursos (total de oito cursos de licenciatura), no qual estão definidas as atividades de Estágio que serão desenvolvidas e as respectivas cargas horárias, quais sejam: 1. Encontros teórico-presenciais (30%); 2. Diagnóstico (10%); 3. Plano de Estágio (5%); 4. Participação no plano de aula (5%); 5. Observação (5%); 6. Planejamento de aula (15%); 7. Regência de Aula (15%); 8. Outras atividades (5%); 9. Retorno final – relatório (10%). Tal definição considera um encontro de 4 (quatro) horas-aula e a porcentagem é calculada sobre a carga horária total da disciplina.

Diante das especificidades da disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, questionamo-nos como avaliar o ensino-aprendizagem nessa disciplina. A seguir, apresentamos breve descrição das atividades desenvolvidas, para a compreensão de tais especificidades e do questionamento apresentado.

2 As atividades desenvolvidas

A disciplina e as respectivas atividades foram desenvolvidas no período de abril a julho de 2014, tendo início com os encontros teórico-presenciais e findando com a apresentação do relatório final pelos cursistas.

No primeiro encontro presencial, as alunas agruparam-se em dupla[1], por afinidade ou localização geográfica: elas fariam todas as atividades em uma escola de Educação Infantil próxima às suas residências. Seguiram-se os estudos teóricos, sendo discutidos – por meio de exposição oral, roda de conversa, leitura comentada e exibição de filmes – os seguintes temas: concepções de estágio, formação de professores para a Educação Infantil, práticas pedagógicas, avaliação, rotinas, espaço e tempo da Educação Infantil.

Os encontros presenciais foram intercalados com as atividades de campo; assim, em cada encontro presencial teórico, iniciávamos com exposição breve do andamento das atividades de campo, relacionando-as com as discussões teóricas. As atividades de campo foram registradas em formulário específico, com as assinaturas do aluno e do professor da escola. Esse documento, posteriormente, foi anexado ao relatório final.

[1] No período respectivo, todos (as) os (as) alunos (as) matriculados (as) na disciplina de Estágio I eram do sexo feminino; assim, em todo o texto, usaremos a expressão 'as alunas'.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A participação da professora da disciplina de Estágio nas atividades de campo (na escola) se deu no momento de observação das regências das alunas, período que durou uma semana, com cronograma específico. Foi visitada uma dupla por turno. Ao término das regências, a turma teve um intervalo de 10 a 12 dias para confeccionar o Relatório Final, posteriormente apresentado no encerramento da disciplina.

Esse relatório, em forma de dossiê, iniciava-se pelo diagnóstico da escola, seguido pelos relatos das observações (de sala de aula e de planejamento), pelo planejamento da regência (com os planos de aula de acordo com a rotina da escola), pela descrição das tarefas/atividades desenvolvidas no momento da regência, bem como pelas Fichas de Acompanhamento do Estágio e Fichas de Avaliação (respondidas pelo coordenador pedagógico da escola e pela aluna estagiária).

3 Como avaliar o ensino-aprendizagem na disciplina de estágio supervisionado?

Ainda que, implicitamente, toda atividade educativa, como atividade científica (ESTEBAN, 2010), tenha por base posicionamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, neste trabalho a problemática da avaliação foi enfatizada segundo sua dimensão metodológica, isto é, nossa pergunta gostaria de responder ao "como avaliar?". Essa dimensão prática ou instrumental da avaliação educacional deve responder a pelo menos duas questões, a destacar: a) com o que avaliar – o instrumento e b) quando avaliar – o momento. (BARLOW, 2006).

A importância dos instrumentos de avaliação, como nos ensinou Hadji (1994), é nos permitir observar e agir sobre o objeto avaliado, no nosso caso, o desempenho dos estudantes na

disciplina de Estágio Supervisionado I. Criar instrumentos de avaliação válidos e fidedignos, isto é, que avaliam o que dizem avaliar e que mantêm estabilidade nos juízos emitidos, tem sido um desafio para professores e avaliadores externos.

Numa análise da literatura da avaliação educacional, vê-se que esse problema emblemático das práticas avaliativas foi identificado no início do século XX. A instabilidade nas correções dos professores inspirou os primeiros trabalhos da Docimologia, na perspectiva de tornar a avaliação uma prática mais segura, o que impunha, certamente, a reflexão sobre os instrumentos de avaliação. Essa instabilidade tem levado ao debate ético e, talvez, ao mais promissor da avaliação educacional nos dias atuais. (BONNIOL e VIAL, 2001; PERRENOUD, 1999; AFONSO, 2000).

Os juízos avaliativos do aprendizado dos estudantes estiveram, durante muito tempo, assentados em bases pouco confiáveis, uma vez que correspondiam ao ímpeto subjetivo de cada professor ou avaliador. Tornar a avaliação válida ou segura, como afirmou Hadji (1994), pode ser um mito, pois lidamos com um objeto de natureza de difícil contorno – a aprendizagem; todavia pode ser uma realidade mais justa e ética, se estivermos atentos à criação de bons instrumentos ou referenciais.

4 Considerações

Nesse contexto, perguntamo-nos: como avaliar o aprendizado dos estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil?

Diante da especificidade da referida disciplina – cuja ementa fundamenta-se nas dimensões teórica e prática da formação docente, não sendo possível, portanto, uma abordagem aprisionada

ISBN: 978-85-8126-090-7

exclusivamente na trama conceitual do marco teórico disciplinar, como o é na maioria das disciplinas universitárias – os corriqueiros instrumentos de avaliação no contexto da universidade – avaliação parcial e avaliação final – não seriam adequados, pensamos. Em virtude dessa especificidade e complexidade, tampouco a abertura para um critério mais flexível, como os conceitos "satisfatório" ou "insatisfatório", mostrava-se mais pertinente.

Era preciso, então, criar um dispositivo que representasse um avanço em relação à avaliação de papel e lápis, como se referiu Tyler (1977), ou à parcimoniosa menção satisfatória ou insatisfatória.

Do ponto de vista do caráter processual que a avaliação formativa implica, decidimos adotar, no processo avaliativo, um instrumento que respondesse às principais atividades do processo de ensino. Assim, elegemos: 1. Frequência às aulas teóricas; 2. Participação nas discussões dos encontros presenciais; 3. Desenvolvimento das atividades de campo; 4. Elaboração e apresentação do Relatório Final.

Desse modo, o acompanhamento do processo avaliativo se deu de forma contínua e progressiva, visto que cada uma das alunas teve o compromisso disciplinar de cumprir todas as etapas (critérios) para obter a aprovação, ou seja, um desempenho satisfatório, uma vez que as etapas (critérios) estão inter-relacionadas.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional:* regulação e emancipação para uma sociologia das práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2000.

BARLOW, Michel. *Avaliação escolar*: mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação:* textos fundamentais. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação na educação básica: as questões constantes da prática docente. *Revista: Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.23, n.53, set./dez. 2012.

ESTEBAN, Maria P. S. *Pesquisa qualitativa em educação:* fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Avaliação, regras do jogo:* das intenções aos instrumentos. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1977.

UECE. Projeto Político Pedagógico, volume 1. 2014.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A CONFECÇÃO DE CARTILHAS AMBIENTAIS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR

CARDOSO, Adriana Gustavo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – MEPE-UNIR; Professora do Magistério Superior (UNIR-Câmpus Vilhena-RO). E-mail: adri.ambiental@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência cujo objetivo é descrever o experimento realizado na disciplina de Educação Ambiental que faz parte da Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Câmpus Vilhena, no qual foi proposta, como instrumento de avaliação, uma Cartilha Ambiental, a partir de um levantamento prévio, realizado pelos acadêmicos, dos problemas ambientais do município de Vilhena – RO. Nesta perspectiva, a inserção de um currículo integrado com os problemas locais deve estabelecer esta relação de integridade com a realidade dos sujeitos. A Educação Ambiental (EA), nesse sentido, deve ser uma forma de estabelecimento de reflexões dentro das instituições escolares, tanto na educação básica como no ensino superior, fortalecendo estas discussões, ainda mais numa sociedade globalizada em que estamos inseridos. Através do uso da Cartilha, como instrumento de avaliação, podemos perceber que a sociedade ainda precisa ver com outros olhares, e especificamente um olhar crítico, a questão ambiental tão emergente que passamos na atualidade. Oportunizou-se, nesse sentido, a vivência crítica do cotidiano dos acadêmicos frente à urgência que o ambiente natural necessita, e que, enquanto educadores, devemos estar preocupados com esta problemática instaurada.

Palavras-chave: Avaliação. Cartilhas Educativas de Educação Ambiental. Ensino Superior.

RESUMEN

Èste trabajo es un relato de experiencia orientada a describir el experimento llevado a cabo en la disciplina de la educación ambiental como parte del plan de estudios de la Escuela de la Fundación de la Universidad Federal de Educación de Rondonia (UNIR) – Câmpus de Vilhena, que era evaluación propone como un instrumento de que un Manual de Medio Ambiente, dejando de una encuesta anterior realizada por estudiosos de los problemas ambientales en el municipio de Vilhena – RO. En esta perspectiva, la inclusión de un currículo integrado con los problemas locales deben establecer esta relación de integridad con la realidad del sujeto. La Educación Ambiental (EA), en este sentido debe ser una forma de establecer reflexiones dentro de las instituciones educativas, tanto en la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de estas discusiones, sobre todo en una sociedad globalizada en la que operamos. Mediante el uso de imprimación, como herramienta de evaluación, podemos ver que la sociedad todavía tiene que ver con otros ojos, y, específicamente, un ojo crítico, el tema del medio ambiente de manera emergente que gastamos hoy. Proporcionó una oportunidad en este sentido, la experiencia fundamental del frente académica cotidiana de la urgencia de que las necesidades del entorno natural y que como educadores debemos estar preocupados por este tema establecido.

Palabras-clave: Evaluación. Folletos educativos de educación ambiental. Educación Superior.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Ao revisitarmos a história da educação brasileira, deparamo-nos com várias etapas de elaboração de construção de propostas curriculares nos diferentes períodos. Estas elaborações percorrem tanto propostas curriculares em nível nacional como abordagens sobre a avaliação.

De acordo com Lopes & Macedo (2002), as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do Programa de Ajuda à América Latina. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13)

Nessa perspectiva, a inserção de um currículo integrado com os problemas locais deve estabelecer esta relação de integridade com a realidade dos sujeitos. A Educação Ambiental (EA), nesse sentido, deve ser uma forma de estabelecimento de reflexões dentro das instituições escolares, tanto na educação básica como no ensino superior, fortalecendo estas discussões, ainda mais numa sociedade globalizada em que estamos inseridos.

Desse modo, o presente estudo propõe um relato de experiência acerca da propositura e confecção de uma Cartilha de Conscientização Ambiental, realizada pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia – UNIR – Câmpus Vilhena, acerca dos problemas locais ambientais no município de Vilhena – RO.

2 Apontamentos e relato de experiência da confecção da cartilha

Estamos, contudo, diante de uma sociedade consumista, quando Loureiro (2012, p.55) afirma que vivemos em uma organização vigente que se baseia na aceleração da produção de riquezas materiais alienadas para permitir a reprodução e acumulação do capital; na apropriação privada e desigual do patrimônio natural; na transformação dos bens de uso em bens de consumo definidos por seu valor de troca e na banalização da existência e mercantilização de tudo (LOUREIRO, 2012, p. 55).

Assim, precisamos modificar as práticas existentes de uso indevido do ambiente e promover uma consciência em que se possa pensar na natureza como bem da humanidade.

Diante disso, pensar uma EA crítica perpassa uma organização tradicional de ação e pensamento. Nas palavras de Loureiro (2012) a EA crítica é:

> Entender os modos de pensar e fazer a educação que refutem as premissas pedagógicas tradicionais de: organização curricular fragmentada e hierarquizada; neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos como "pura racionalidade" (grifo do autor), pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas. (LOREIRO, 2012, p. 52)

A EA foi instituída como proposta de reflexão no currículo escolar, a partir de 1997, com a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ensino fundamental mais especificamente, possibilitando assim a oportunidade de discussão desta temática de forma transversal, ou seja, de que fosse tratada e discutida no contexto das disciplinas previstas nos currículos

ISBN: 978-85-8126-090-7

das escolas. Este contexto deveria ser trabalhado interdisciplinariamente e não como uma disciplina exclusiva da temática ambiental.

No documento denominado "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental", aprovado pela Resolução nº 2 de 2012, são apontados os princípios a serem realizados em seu artigo 15:

> Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.
>
> § 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2012).

Percebemos, assim, que é papel da Universidade propor, para além da oferta de inclusão de uma disciplina de Educação Ambiental em seu currículo, a efetiva problematização e vivência dos problemas regionais e locais em que está inserida numa perspectiva de conscientização e avanço nas discussões feitas. O compromisso desta deve ir além da formação e qualificação de sujeitos para o mercado de trabalho. A Universidade precisa compreender seu papel desenvolvimentista de EA necessitando propor ações e reflexões na busca de um desenvolvimento sustentável e na formação de sujeitos críticos nesta questão.

A disciplina de EA do curso de Pedagogia foi proposta quando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi reformulado

e aprovado em 2011. De lá para a atualidade, apenas uma turma do curso realizou a disciplina. A próxima turma a cursar a disciplina será no período de 2016/01. Dessa primeira, foi proposta como uma atividade de avaliação final da disciplina aos acadêmicos uma "Cartilha Ambiental". (grifos nossos). Esta Cartilha deveria ser pensada e organizada a partir de problemáticas ambientais que ocorrem no município de Vilhena –RO, percebidas pelos acadêmicos enquanto cidadãos inseridos numa sociedade e enquanto sujeitos pesquisadores. Propôs-se que se fizesse um levantamento do que estes acadêmicos percebiam como problemas ambientais a partir das discussões realizadas em aula sobre a temática.

A Cartilha deveria ser confeccionada de forma ilustrativa, em grupos, com pequenos textos explicativos e de imagens (fotos) dos problemas levantados. Cada imagem deveria ser explicada de forma que a linguagem fosse dirigida a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A solicitação que fossem abordados tais aspectos em relação às imagens e textos se deve ao fato de que a formação inicial destes acadêmicos é para atuar nos anos iniciais, assim como prevê o PPC do Curso de Pedagogia:

> O Licenciado em Pedagogia, com este Projeto, têm a intenção de, com base nas experiências adquiridas, redimensionar a formação docente para o exercício da docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, com base nas contribuições das pesquisas no campo educacional e nas diretrizes da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. (PPC, Curso de Pedagogia/ UNIR/VILHENA/2009, p. 8)

Como produto desta atividade, as Cartilhas foram entregues dentro da data prevista e apresentadas em forma de exposição ao grande grupo. Importante salientar que as mesmas trataram de

ISBN: 978-85-8126-090-7

assuntos diversos em relação ao ambiente natural do município e trouxeram relatos vivenciados pelos acadêmicos e, principalmente, descobertas referentes à problemática ambiental.

O objetivo principal da Cartilha foi fazer um alerta sobre os problemas principais ambientais apontados pelas pesquisas dos acadêmicos e oportunizar a leitura de sugestões que por ventura possam estar sendo realizadas a fim da diminuição ou até mesmo da inexistência destes, elaborando soluções que contribuam com estas questões, transformando seu entorno social.

Em relação à atividade como proposta de avaliação, houve comentários como é trabalhosa, mas interessante, na medida em que podemos estar vivenciando efetivamente a EA na sociedade. Desse modo, Dias Sobrinho (2003) afirma:

> A avaliação não é, portanto, um processo autolimitado, que basta a si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 95)

Temáticas como destinação do lixo, tratamento de esgotos, preservação da mata ciliar e reciclagem foram aspectos que pontuaram mais a atividade. O percurso dessa foi proposto no início da disciplina e os acadêmicos tiveram todo o semestre letivo para realizar o levantamento dos problemas ambientais do município. Apareceram também, em algumas cartilhas, atividades de cunho lúdico com propostas como jogos e brincadeiras, proporcionando diversão com reflexão para quem fosse lê-las ou manuseá-las. Além disso, a atividade também proporcionou a inserção destes acadêmicos em suas comunidades com o olhar crítico de EA. Contudo, ao se pensar uma atividade de pesquisa em que o aluno é avaliado e ao mesmo tempo avalia, no caso

dos problemas apontados, considera-se fundamental este pensar, refletir e fazer com criticidade acerca de qualidade de vida e responsabilidade ambiental como sujeito/cidadão.

3 Considerações finais

De acordo com Castro, Spazziani e Santos (2000), a maneira predatória que o homem utiliza o ambiente e de como a EA pode interferir nestes modos de ocupação e utilização do ambiente natural:

> A problemática ambiental, tanto nos seus aspectos mais amplos – como o buraco da camada de ozônio, a crescente desertificação dos solos, o desmatamento, a extinção das espécies da fauna e da flora, os resíduos orgânicos e tóxicos, a poluição da água, dos solos e do ar, a queimada da floresta amazônica [...] Têm promovido um questionamento sobre as formas de ocupação e exploração que o homem tem destinado ao meio natural e, consequentemente, ao ambienta social e cultural. (CASTRO, SPAZZIANI e SANTOS, 2000, p. 158)

O uso de diferentes materiais em aula pode oportunizar ao professor e ao aluno a vivência de muitas reflexões acerca da temática que está sendo trabalhada. No caso da EA, o uso das Cartilhas propôs esta reflexão no momento em que os acadêmicos foram a campo levantar os problemas ambientais existentes no município. Proporcionou, portanto, a interação dos sujeitos no município com enfoque crítico e a oportunidade de uma reflexão mais profunda sobre as temáticas abordadas nas cartilhas, figurando, assim, essas como um instrumento valioso de avaliação.

Nesse contraponto, Dias (2004 apud SILVA et al, 2014, p. 115) afirma que "instrumentos didáticos diversos voltados à educação ambiental devem ser facilmente utilizáveis tanto na

ISBN: 978-85-8126-090-7

educação formal quanto informal." (DIAS, 2004 apud SILVA et al,2014, p. 115)

Segundo Silva et al (2014), compreende-se que a cartilha ilustrada pode funcionar como um veículo de comunicação, pois resulta em mudança de percepção, mesmo que temporária, sobre as características do ambiente e induz à formação de pessoas com um melhor conhecimento das condições físicas, tróficas, biológicas e de fragilidade destes ambientes (SILVA et al 2014, p. 116).

De acordo com Penteado (1997, p. 52), "compreender as questões ambientais para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, enquanto questões sociopolíticas, exige a formação de uma "consciência ambiental" e a preparação para o "pleno exercício da cidadania", fundamentadas no conhecimento das Ciências Humanas" (grifos do autor). O curso de Pedagogia deve estar preparado, nesse sentido, para estas demandas emergentes que, no caso, são principalmente a inclusão da disciplina de Educação Ambiental em seus currículos, trabalhada interdisciplinariamente com os outros componentes curriculares do curso.

Precisamos urgentemente, nessa perspectiva, mudar a configuração ambiental local e mundial. Não é tarefa fácil, mas devemos, enquanto educadores em formação, refletir, atuar na contramão do desequilíbrio ambiental. A sociedade precisa repensar seu papel junto à natureza para além da sobrevivência. É preciso existir uma intervenção política e cultural na perspectiva de conscientização da necessidade de preservação do ambiente. A avaliação nesta proposta pode e deve estar contribuindo na busca de diferentes instrumentos de inserção na relação ensino-aprendizagem em qualquer temática que possa estar sendo trabalhada.

Referências

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.* MEC: Brasília, 2012.

CASTRO, R.S, SPAZZIANI, M.L, SANTOS, E.P. Universidade, Meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C.F B; LAYRARGUES, P. P;

CASTRO, R.S. (Orgs.) *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.* São Paulo: Cortez, 2000. P 157-179.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.* São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ESTEBAN, M.T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação.* São Paulo: Cortez, 2003.

MEC. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PENTEADO, H. D. *Meio ambiente e formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo)

LOUREIRO, F. C. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, M. S, FERREIRA, R.L. DAMASCENO, R. C. *Cavernas e o desenvolvimento de práticas no estudo de ciências: um estudo com alunos do sexto ano escolar.* Revista Brasileira de Ensino de C&T 2014. Disponível em https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1573/1859. Acesso em 06 set 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A MEDIAÇÃO DA BIBLIOTECA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

GUERRA, Maria Aurea Montenegro Albuquerque
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora do Departamento de Ciências da Informação (UFC)

LEITE, Raimundo Hélio
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) da Universidade Federal do Ceará

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a contribuição da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem: a mediação da informação no processo avaliativo. O principal objetivo é investigar como ocorre a participação da biblioteca em sua dimensão pedagógica no momento avaliativo do processo de ensino-aprendizagem. Optou-se pelo referencial metodológico a pesquisa qualitativa com método de estudo de casos múltiplos pela definição de investigar duas realidades distintas: biblioteca escolar e biblioteca universitária. A relevância dessa investigação consiste em colaborar para compreensão mais ampla da contribuição da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, subsidiar referenciais teóricos para a construção de metodologias que fomentem práticas avaliativas no ensino com a efetiva participação da biblioteca. A decisão de investigar essa temática parte de inquietações inerentes à trajetória da autora como docente de disciplinas correlatas à questão e também como desdobramento de investigação feita sobre a instituição 'biblioteca'. Espera-se com o desenvolvimento desta pesquisa apresentar um modelo de avaliação docente que inclua a biblioteca na prática cotidiana do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Biblioteca e Educação.

ABSTRACT

This research has as theme the contribution of the library in the teaching-learning process: the mediation of information in the evaluative process. The principal objective is investigate how occurs the participation of the library in its pedagogical dimension in the evaluative moment of the teaching-learning process. It opted for a methodology based on the qualitative research with the method of the multiple case study, viewing investigate two distinct realities: school library and university library. The relevance of this investigation is collaborate to a larger comprehension of the contribution of the library in the teaching-learning process, and, specially, subsidize theoretical references to the construction of methodologies that promote evaluative practices in education with the effective participation of the library. The decision of investigate this theme as a thesis project proposal, comes from the concerns inherent to this article's author trajectory as teacher of disciplines allied to the theme and also as a branch of investigations made about the institution library. It expects with the developing this research shows a model of teaching evaluation that includes the library in the daily practice of the teaching-learning process.

Keywords: Evaluation. Teaching-learning evaluation. Library and Education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A problemática da avaliação é um dos temas mais recorrentes na formação didático-pedagógica dos professores, seja na sua formação inicial, seja nas versões de sua formação continuada. No entanto, essa preocupação extrapolou o contexto da formação e, no âmbito das políticas públicas educacionais, passou a configurar as bases de uma cultura avaliativa que permeia a sociedade contemporânea, tal importância trouxe para este cenário universo plural, permeado de inquietações e de incertezas.

Atualmente, percebe-se a implantação de um processo avaliativo formativo, democrático e emancipatório no que se refere à concepção da aprendizagem como um processo avaliativo contínuo e integrado ao cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a democratização da educação escolar e da avaliação tem o significado da imersão em um conjunto de aprendizagens que, a exemplo da leitura e da escrita, são apresentadas como o ponto nevrálgico dos baixos desempenhos dos estudantes no Brasil (GADOTTI, 2000).

No contexto acima, inclui-se, também, a participação da biblioteca no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, pensada de modo a favorecer a construção de aprendizagens significativas que, por sua vez, além dos aspectos formais e conceituais, levam ao desenvolvimento moral e intelectual do estudante. Neste trabalho, tomaremos como recorte de análise a 'biblioteca' como parte integrante do momento no processo de ensino-aprendizagem.

Nos anos 1960 e, principalmente, na década de 1970, a educação passou a ser considerada essencial para o desenvolvimento econômico do País. Tal fato foi motivado, principalmente, pelos processos de industrialização e urbanização das cidades,

bem como pelo crescimento demográfico da população (LÜCK *et al*., 2000).

De início, houve pressão pela expansão da escola elementar e pela alfabetização da população menos favorecida; com a crescente especialização do trabalho, a população passou a pressionar os governantes pela expansão do acesso ao ensino médio, técnico ou geral, e, por fim, ao ensino superior (FREITAG, 1984). Buffa (2005, p. 53) continua discorrendo sobre tais afirmações: "As transformações sociais acarretam modificações substanciais na escolarização que começa cada vez mais cedo e termina cada vez mais tarde na vida das pessoas."

Nessa nova configuração social do ambiente acadêmico, as bibliotecas são participantes diretas da construção do fazer pedagógico, já que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem ao assumirem o papel de mediadoras entre as novas competências que são desenvolvidas no ambiente escolar e as informações que tal comunidade demanda neste processo. Estudos na área localizam a biblioteca como a instância que possibilita às instituições de educação "atender às necessidades de informação de um grupo social ou da sociedade em geral, através da administração do seu patrimônio informacional e do exercício de uma função educativa, ao orientar os usuários na utilização da informação" (LÜCK *et al*., 2000, p. 56).

A decisão de investigar essa temática parte de inquietações inerentes à nossa trajetória docente de disciplinas afins da questão e também como desdobramento de investigação feita sobre a instituição biblioteca em estudos anteriores. Associado a tal fato, observamos o não envolvimento da biblioteca no tocante à sua efetiva participação nas questões referentes ao ensino, restringindo seu espaço de atuação apenas ao campo operacional, relegando, desta forma, sua dimensão pedagógica.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Dentre os espaços acadêmicos, as minhas maiores inquietações e reflexões centram-se no papel que a biblioteca tem de contribuir no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, tornar-se passível de ser inserida em práticas avaliativas. Vemos também a imensa responsabilidade da instituição 'biblioteca' no desenvolvimento de todo o processo educacional. Por outro lado, o contato direto com alunos e professores possibilita-nos observar e conhecer suas dificuldades e desafios diante da utilização da biblioteca como apoio pedagógico.

Diante dessa contextualização, compreende-se que abordar essa temática exige que se tenha, inicialmente, a clareza de que esta é uma discussão complexa e, ao mesmo tempo, escorregadia. É complexa porque nessa cultura avaliativa muitas são as versões, as concepções e as representações construídas sobre a avaliação, e sua relação com a biblioteca ainda é muito pouco mencionada. Ao mesmo tempo, é também uma esfera escorregadia, uma vez que a prática profissional docente disponibiliza uma experiência concreta e palpável sobre a avaliação que, de modo positivo ou negativo, serve de guia ao fazer docente e são estes referenciais que subsidiam a teorização que cada professor e cada professora constroem no seu cotidiano como sustentação das suas intervenções e das práticas avaliativas na escola.

Por entendermos a importância do papel da biblioteca nas instâncias pedagógicas, trazemos como questão central investigar como ocorre a participação desta, em sua dimensão pedagógica, no momento avaliativo do processo de ensino-aprendizagem tendo em vista sua efetiva importância no desenvolvimento das práticas educativas.

Nessa perspectiva, destacam-se como objetivos: investigar qual a relação da biblioteca na formação docente, considerando-se que tal formação relaciona-se diretamente com o processo

de ensino-aprendizagem; analisar os programas de formação docente como participante do desenvolvimento do processo avaliativo; identificar os impactos sentidos/percebidos pelos docentes em sua prática pedagógica, resultantes da inserção da biblioteca. Quais necessidades e dificuldades sentidas? E, ainda, investigar se os referenciais para a política/programas de avaliação levam em conta a participação da biblioteca na formação docente.

2 Avaliação educacional em cena

Avaliar é uma palavra do nosso cotidiano. Seja de maneira espontânea ou intencional, sempre a usamos como forma de tecer algum comentário ou juízo de valor a respeito de algo. Dessa forma, com uma grande intensidade e significados particulares, ela está imbricada no cotidiano de uma parcela considerável de pessoas, sobretudo, daquelas ligadas à educação.

No campo da Educação, podem ser avaliados: um indivíduo, um segmento humano, ações, processos (programas, planos, projetos, propostas), a 'performance' de um curso, uma fração de uma corporação ou uma instituição na sua totalidade.

Segundo Vianna (2000), a avaliação educacional não tem servido apenas à função reducionista de verificação de desempenho, mas também à qualidade de programas, projetos, cursos e instituições. Para Somera (2005), o conceito de avaliação vem evoluindo desde o início do século XX e expõe explicações de seus marcos conceituais definidos em quatro gerações, associadas à mensuração, à descrição dos objetivos, ao julgamento de mérito de informações obtidas para tomada de decisões e à negociação ou consenso entre pessoas sobre as questões avaliativas.

Para elaborar um processo de avaliação educacional, não basta interpretar o conceito de avaliação no estabelecimento de

ISBN: 978-85-8126-090-7

um trabalho coerente e adequado, mas se apropriar de conhecimentos sobre os objetos ou operadores da avaliação, uma vez que estes são os focos da ação avaliadora, a qual coleta informações de várias ordens para esclarecer a qualidade dos seus resultados.

Somera (2008) cita oito variáveis que podem ser objetos de avaliação: os alunos, os egressos, os professores, o currículo, a administração, o ambiente institucional, o impacto social da produção científica, tecnológica, econômica e cultural da instituição e a avaliação do trabalho institucional no sentido de prestação de contas ao Estado e à sociedade.

Aos operadores da avaliação aliam-se critérios fundamentais para o desenvolvimento de um processo avaliativo. Para Amorim (1992), a existência de critérios para se processar uma avaliação é maior que sua importância: é uma exigência na formação da tela crítica sobre práticas avaliativas, serve como parâmetro que expressa o valor de cada aspecto do contexto avaliativo. Um processo de avaliação é inapropriado e ilegítimo quando sua serventia fica destinada apenas aos que trabalham no programa ou aos que o patrocinam.

A avaliação reconhecida é aquela negociada entre os interesses individuais e a clareza de suas consequências. Nesse sentido, vale lembrar o ideário das reformas do Estado, agora considerado Estado mínimo, que passou a operar como controlador e avaliador das políticas, deflagrando uma série de estratégias com o argumento de melhoria da qualidade educacional. Nesta contextualização de democratização da sociedade e de diminuição do papel do Estado, enquanto provedor, é que as avaliações foram modeladas visando à sua adaptação à legislação em vigor – Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.496/1996).

Segundo Luckesi (1989), o modelo pedagógico da avaliação é coerente com o modelo social vigente.

3 Percurso metodológico

Procedimentos metodológicos são veículos operacionalizadores da pesquisa. Referem-se à decisão sobre o caminho mais adequado para se alcançar resultados almejados, destacando-se os aspectos de caracterização, delimitação do campo de pesquisa, as etapas e as técnicas utilizadas para viabilizá-la bem como os processos de coleta, organização e a análise dos dados. Em relação aos objetivos, essa pesquisa possui caráter exploratório, porquanto, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 99), os estudos exploratórios são realizados normalmente "quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes", ou até mesmo ampliar os estudos já existentes.

Dentre as abordagens metodológicas que podem auxiliar na delimitação da trajetória de estudo, adotamos a abordagem qualitativa com contribuição quantitativa para complementar os dados da pesquisa. Conforme Minayo *et al*. (2005, p. 71), "o método quantitativo visa obter evidências de associações entre variáveis independentes (intervenção, exposição) e dependentes (resposta ou de desfecho)" e o método qualitativo, mesmo que apresente diferentes estratégias metodológicas, tem como objetivo "compreender as relações, as visões e o julgamento dos diferentes atores sobre a intervenção da qual participam, entendendo que suas vivências e reações fazem parte da construção da intervenção e de seus resultados" (MINAYO, *et al*., 2005, p. 82).

O universo de nossa pesquisa é constituído por bibliotecas universitárias localizadas na cidade de Fortaleza e a amostra se constitui de bibliotecas de instituição pública e privada. A escolha intencional da amostra se justifica pela importância das referidas bibliotecas na trajetória educacional da sociedade.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nossa coleta de dados dar-se-á através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental com a finalidade de desvendar, coletar e mapear as principais pesquisas sobre o tema. Para coletar informações mais precisas, adotamos o método de estudo de casos múltiplos com entrevistas estruturadas e aplicação de questionários semiestruturados. A análise e o tratamento dos dados coletados ocorrerão sob a perspectiva da hermenêutica, visto que contempla o processo de descrição do fenômeno ao se preocupar com a interpretação e ter como objetivo compreender o fenômeno em questão. Vale destacar que o método hermenêutico não se caracteriza por ser apenas uma forma de interpretação. Ao contrário, a hermenêutica se apresenta como uma possibilidade de filosofia aplicada às ciências humanas e possibilita ao pesquisador mergulhar no universo de análise, procurando interpretar as teorias e os processos que se manifestam em um determinado objeto de pesquisa (WELLER, 2007).

4 Conclusões parciais

Percebemos que a participação da biblioteca no cotidiano docente ainda é frágil e que a inserção dessa unidade de informação no processo de ensino-aprendizagem é incipiente, em virtude de os programas e as políticas educacionais não a considerarem como um elemento do processo educacional, relegando sua participação aos aspectos de infraestrutura. A proposta de uma biblioteca mais participativa no contexto educacional precisa ser aderida por toda comunidade acadêmica mediada pela formação docente e a partir de práticas educativas.

Referências

AMORIM, A. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

BUFFA, E. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira*: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-58.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEFÈVRE. F. *Discurso do sujeito coletivo*: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2. ed. Caxias do Sul: RS : Educs, 2005.

LUCK, E. H. *et al*. A biblioteca universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLITOECAS UNIVERSITARIAS, 12. Florianópolis, 24 a 28 de abril. 2000. *Anais*... Florianópolis: UFSC, 2000.

LUCKESI. C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. *et al*. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: _____; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *Avaliação por triangulação de métodos*: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: Da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOMERA, Elizabeth Abelama Sena. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional, *Avesso do avesso*, v. 6, n. 6, ago. 2008.

ISBN: 978-85-8126-090-7

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação educacional*: teoria – planejamento – modelos. São Paulo: IBRA – S. A., 2000.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: Reunião Anual da ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2007.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PRECEPTORES NA PRÁTICA EM SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

FERREIRA, Glaucirene Siebra Moura
INTA

VASCONCELOS, Lourdes Claudenia Aguiar
INTA

AGUIAR, Regina Maria Alves
INTA

PONTE, Michelle Alves Vasconcelos
INTA

RESUMO

Para desenvolver a formação dos preceptores, que são os profissionais que estão mais diretamente ligados à formação prática dos estudantes, organizou-se um curso com a finalidade de melhorar as práticas pedagógicas e avaliativas desses trabalhadores. **Objetivo:** descrever as percepções dos preceptores em saúde quanto à avaliação da aprendizagem nos campos de prática. **Metodologia:** Pesquisa descritiva, tipo relato de experiência com abordagem qualitativa. Participaram 30 profissionais das diversas áreas da saúde. A coleta das informações deu-se através do círculo de cultura. Foram utilizados três temas geradores. "Como eu vejo as práticas avaliativas em saúde", "Minha concepção de avaliação é...", "Minha prática avaliativa se faz assim...". **Resultado:** foram agrupadas as frases com similaridade de sentido. Na visão dos preceptores, a avaliação é necessária, mas ainda é dependente de nota. Quanto à concepção de avaliação, alguns preceptores acham importante para o processo de aprendizagem. Quanto à prática avaliativa, ainda está associada à memorização do conteúdo, embora alguns relatem que faz de forma holística. **Considerações Finais:** evidenciam que há necessidade de estratégias que possibilitem o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos ao conhecimento. Portanto, o curso de preceptoria em

ISBN: 978-85-8126-090-7

saúde proporcionou uma maior reflexão sobre o fazer das práticas pedagógicas e avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Preceptoria em Saúde.

ABSTRACT

To develop training for tutors, who are the professionals who are more directly linked to practical training of students, organized a course in order to improve teaching and assessment practices of these workers. Objective: To describe the perceptions of tutors in health on the assessment of learning in the practice fields. Methodology: Descriptive research, type experience report with a qualitative approach. Attended by 30 professionals from different areas of health. Data collection was made through the culture circle. Three main themes were used. “As I see the assessment practices in health ...”, “My design assessment is ...”, “My assessment practice to be done ...” Result: were grouped phrases with similarity of meaning. In the view of preceptors evaluation is necessary, but it is still dependent on notice as to the concept of evaluation some tutors feel important to the learning process. As for the evaluation practice it is still associated with storing content although some report that is holistically. Final Thoughts: study confirmed that there is need for strategies that enable the reception, integration and inclusion of the subject knowledge. Therefore, the course of health preceptorship provided greater reflection on the making of teaching and assessment practices.

Keywords: Assessment. Learning. Preceptorship Health

1 Introdução

Para desenvolver a formação dos preceptores, que são os profissionais que estão mais diretamente ligados à formação prática dos estudantes e, deste modo, instituir uma atenção ampliada a pacientes nos hospitais e nas unidades básicas de saúde, organizou-se um curso com a finalidade de melhorar as práticas pedagógicas e avaliativas por parte desses trabalhadores.

Desta forma, a Pró Diretoria de Educação Continuada (PROECON) em parceria com a Pró Diretoria de Estágios (PRODEST) promoveram um curso de Preceptoria em Saúde, que teve por objetivo oferecer uma capacitação para os profissionais das diversas áreas da saúde, que atuam na supervisão de estágios, na perspectiva de trabalhar conceitos e estratégias educacionais que promovessem aprendizagens significativas e uma consciência crítica no cenário real do ensino, que são os estágios supervisionados. O referido curso teve uma carga horária de 60hs/aula, desenvolvidas em finais de semanas a cada 15 dias. O módulo "Avaliação da Aprendizagem em Saúde" faz parte desse curso.

Na atualidade, compreende-se ainda que a avaliação no processo educacional seja usada apenas para classificar os alunos, sendo assim, não tem contribuído para melhorar a aprendizagem. Portanto, ela apenas possibilita ao educador o entendimento de como o aluno está reagindo frente ao conhecimento explorado (BARBOSA; MARTINS, 2011).

Nesse contexto, a avaliação está, ou deveria estar, intrínseca e totalmente associada às aprendizagens e ao ensino e, desta maneira, tem de estar presente quando queremos analisar práticas pedagógicas de professores ou suas concepções acerca da educação, da escola, do ensino ou da aprendizagem. A relação da

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliação com a pedagogia é incontestável e bastante forte, por isso, sua discussão teórica ou prática dificilmente poderá ignorar a formação de professores (FERNANDES, 2006).

Para que a avaliação possa ser um processo ao serviço da melhoria e do bem estar de quem é avaliado, é necessário que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os intervenientes e que o processo seja tão transparente e tão consensual quanto possível. Por outro lado, é imprescindível que quer os avaliados quer os avaliadores estejam (ou sejam) devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação nesse sentido (FERNANDES, 2011).

2 Objetivo geral

O objetivo geral desse processo é descrever as percepções dos preceptores em saúde quanto à avaliação da aprendizagem nos campos de prática.

3 Metodologia

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo descritivo, o qual visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2010). É do tipo relato de experiência com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa consiste em um estudo para compreender as relações de crenças, percepções, opiniões e interpretações dos homens referentes à sua forma de se posicionar e pensar. A coleta das informações deu-se através do Círculo de Cultura, que, para Paulo Freire, é um espaço onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo (FREIRE, 1999).

Participaram 30 (trinta) profissionais das diversas áreas da saúde, que sentiram a necessidade de discutir o fazer da avaliação da aprendizagem no campo de prática. Ao iniciar O módulo "Avaliação da Aprendizagem em Saúde", foi solicitado aos participantes que organizassem as cadeiras em forma de círculo para que pudéssemos dar início às atividades. Logo após as apresentações de praxe, as facilitadoras do referido módulo seguiram com uma sondagem diagnóstica a fim de verificar o conhecimento dos sujeitos sobre avaliação dos alunos que eles acompanhavam no campo de prática. Essa verificação se deu com a distribuição de tarjetas de cores diferentes (branca, azul e verde).

Em seguida, foram utilizados três temas geradores. O tema gerador possibilita que a comunidade em estudo desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade, para inserir essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes, pois, quando a comunidade compreende sua realidade, tem maiores condições de intervenção (FREIRE, 1987).

O primeiro tema gerador foi: "Como eu vejo as práticas avaliativas em saúde". Os participantes escreveram na tarjeta azul uma frase, sobre como era vista a avaliação na saúde. O segundo tema, "Minha concepção de avaliação é...", em que na tarjeta branca escreveram o que pensavam sobre avaliação. E o terceiro tema: "Minha prática avaliativa se faz assim...", em que, da mesma maneira, utilizaram a tarjeta verde para descrever como estavam fazendo na prática suas avaliações.

Depois que todos escreveram em suas tarjetas, os facilitadores deram o *Start* para que os participantes pegassem suas tarjetas e colocassem em um painel montado na parede da sala de aula, começando pela tarjeta azul, depois a branca e por último a verde. Após se posicionarem em relação a cada tema gerador, foi discutido sobre o processo de fazer da avaliação nos campos de práticas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Resultados e discussão

Para obtenção dos resultados foram agrupadas as frases com similaridade de sentido, assim, obtivemos os seguintes resultados:

- **Como eu vejo as práticas de avaliação na formação em saúde**

  "Vejo de forma muito satisfatória, pois, aprendemos bastante"

  "Necessária para o aprendizado"

  "Indispensável para a formação"

  "Sendo necessária, uma das etapas do aprendizado"

Na visão dos preceptores, a avaliação se faz necessária, da mesma forma que Libâneo (1994) afirma que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, podemos compreender que a avaliação ainda é algo necessário ao processo de aprendizagem do educando.

Mesmo sendo indispensável ao processo de aprendizagem dos alunos, observamos pelas falas abaixo que os preceptores a veem como algo processual, pois dizem:

"Em Evolução"

"Sempre estão em mudanças para melhorar a forma de avaliar o aluno como um todo"

"Como uma forma de avaliar o aluno de acordo com o conhecimento que ele adquiriu na prática"

"Dinâmica"

Compreender a avaliação como um processo dinâmico é fundamental, na medida em que os seus elementos têm forte relação com o modo ou instruções que definem as suas funções na

ação docente do cotidiano do professor, bem como na relação desses elementos com as realidades onde se aplica a avaliação (ROCHA, 2012).

Mesmo alguns sujeitos reconhecendo a prática avaliativa como em evolução ou dinâmica, outros ainda destacam seus aspectos negativos como ligado somente à obtenção de notas.

> "Como positivo: atitude e reconhecimento dos alunos. Como negativo: as notas"
>
> "Dependente de notas"
>
> "Um pouco injusta"

Nesse contexto, Luckesi (1984, pag.9) afirma que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão a partir de dados coletados.

Mesmo tendo a avaliação esse foco sobre a tomada de decisão, pouco se vê este propósito.

A avaliação ainda não é muito bem compreendida por parte de muitos profissionais da educação. Entender melhor esse desafio permite uma melhor preparação para construirmos novos caminhos em relação à avaliação, que só faz sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais sobre o aluno e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima da realidade e dentro de um contexto (FURLAN, 2007; BÖSING; STRIEDER, 2011).

Para os preceptores, ainda há predominância de modelos tradicionais nas práticas avaliativas, o que se identificar por:

> "Apesar de há muito tempo discutidas e difundidas, ainda são comuns as avaliações tradicionais"
>
> "Autoritarismo, modelo de professor detentor do conhecimento, atualmente isso está sendo modificado, mas tem muito a evoluir"

ISBN: 978-85-8126-090-7

Diante desses discursos, podemos perceber que as práticas avaliativas na visão dos preceptores ainda se fazem de modo tradicional e autoritário.

Nesse sentido, Shudo (2001) ressalta que, para a realização da avaliação, é necessário que o professor esteja inserido num ambiente em que haja intervenções pedagógicas, reduzindo o autoritarismo dos indivíduos, onde os mesmos se considerem iguais, respeitando-se reciprocamente. O professor deve conhecer os seus alunos, seus avanços e dificuldades, e o próprio aluno deve aprender a se avaliar e descobrir que é preciso mudar para garantir melhor desempenho.

Porém, Hoffmann (2005) adverte que os conflitos existentes nas escolas e universidades, entre professores que pensam e atuam diferentemente em avaliação, são altamente positivos. Desses conflitos, surgem muitos movimentos de transformação efetiva.

Portanto, entendemos que quanto mais discutirmos sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas, mais caminhamos para uma transformação desses métodos.

Quanto à concepção de avaliação que os preceptores tinham, obtivemos os seguintes discursos:

- **Minha concepção de avaliação é...**

"Verificar se o aluno adquiriu conhecimentos, habilidades e atitudes"

"Avaliar o aluno como um todo"

"Que prova não diz o conhecimento do aluno"

"Assiduidade, respeito, compromisso com os trabalhos propostos, teoria e bom desempenho nas práticas de campo, é troca de conhecimento"

> "Algo onde avalia não só a prática, mas também a teoria que o aluno no decorrer de seu semestre colocou em prática"

De acordo com as falas acima, pode-se observar o quanto a compreensão de avaliação entre os preceptores tem tido uma ressignificação, porém, ainda não tem clara a proposta de tomada de decisão. Isso remete ao pensamento de Shudo (2001) quando afirma que a concepção tecnicista tem como pressuposto avaliativo priorizar os meios técnicos, a ênfase se dá no fazer.

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) afirmam que o professor tem papel fundamental no processo avaliativo e, por isso, necessita, durante a ação educativa, buscar estimular e incentivar o aluno, com estratégias diferenciadas, possibilitando o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos do conhecimento.

> "Positiva, sendo necessário na formação"
>
> "Importante para o processo de aprendizagem"
>
> "Através da prática que se toma conhecimento dos resultados"

Barbosa e Martins (2011) enfatizam que conceber que a avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Deste modo, entende-se que os preceptores em questão já têm esta concepção referente à avaliação.

- **Minha prática avaliativa se faz assim...**

> "Baseada no desenvolvimento do aluno, nas práticas do conhecimento"
>
> "Verificando se o aluno adquiriu os conhecimentos básicos da disciplina e se adotou posturas coerentes"
>
> "Avalio o aluno observando na prática a teoria (através de perguntas sobre assuntos da disciplina), e na sua busca de querer aprender mais"

ISBN: 978-85-8126-090-7

Quanto à prática avaliativa dos preceptores, observou-se pelas respostas que ainda está muito associada à verificação da memorização do conteúdo.

Na perspectiva de Gadotti (2003), o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido às técnicas. Deve fazer parte da permanente reflexão sobre a atividade humana e constitui-se em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática.

> "Através de dinâmicas envolvendo o grupo"
> "Comportamento, ética, desempenho e saber"

A avaliação deve ser focalizada como um processo orientador e interativo que deve ser "a reflexão transformada em ação". Ação essa que nos impulsione a novas reflexões (BARBOSA, 2008).

Nessa perspectiva, nota-se que alguns dos participantes conseguem fazer a avaliação de forma mais dinâmica.

5 Considerações finais

Ao final do curso, foi possível perceber que os participantes, no caso os preceptores, conseguem compreender que o sistema de avaliação é indispensável ao processo de aprendizagem dos alunos, reconhecem que a prática avaliativa está em evolução, porém ainda é muito atrelada à nota, à classificação do aluno e à memorização dos conteúdos. Evidenciam que há necessidade de estratégias que possibilitem o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos ao conhecimento. Portanto, o curso de preceptoria em saúde proporcionou uma maior reflexão sobre o fazer das práticas pedagógicas e avaliativas.

Referências

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 25, n. 2, p. 223-240, Aug. 2009. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010&lng=en&nrm=iso acesso em: 14/06/ 2015.

BARBOSA, Maria Rita Leal da Silveira. MARTINS, Angélica Pinho Rocha. AVALIAÇÃO: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem. *Rev. da Católica*. Vol.03, n.05, jan/jul, 2011.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. *Democratizar*, v. II, nº 1, jan./abr. 2008.

BÖSING, Daniela Regina. STRIEDER, Roque. Avaliação e o processo da formação acadêmica. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 2, n. 1, jan./jun. 2011.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In Raquel Barbosa (Org.), *Formação de educadores*: Artes e técnicas – Ciências e políticas, pp. 15-36. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FURLAN, Maria Inês Carlin. *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências.* São Paulo: Annablume, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido.* Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa.* 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Pontos e contrapontos*: do pensar ao agir da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2° Grau Série Formando Professor, 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo.* Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 1984.

MINAYO, M. C.S. *O desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.* 12ª Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

SHUDO, Regina. Sala de aula e avaliação: caminhos e desafios. 2001. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/regina001.asp. Acesso em 14/06/2015.

ROCHA, E.F. *Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto.* 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON. Acesso em: 14/06/2015.

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFC

PERES, Danielle Augusto
Mestre em Administração pela UECE (2003). Professora da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Contabilidade. Doutoranda do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da FACED/UFC. E-mail: danifeaac@yahoo.com.br

LEITINHO, Meirecele Caliope
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993). Estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Brasília (2007). Professora aposentada da Universidade Estadual do Ceará. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da FACED/UFC. E-mail: meirecele@terra.com.br

RESUMO

Este artigo trata de um relato de experiência sobre o uso de recursos tecnológicos e de metodologias diversas em sala de aula como uma forma de avaliação complementar ao tradicionalismo ainda predominante no ensino superior. Os sujeitos da experiência foram os alunos do 7º semestre do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará que cursaram em 2014.2 a disciplina de Gestão de Sistemas de Informação. Além da observação das atividades desenvolvidas em sala de aula durante o referido semestre, foi aplicado um questionário para captar a percepção avaliativa dos alunos sobre as metodologias e tecnologias digitais aplicadas. Como resultado da experiência, ocorreu a aceitação das referidas metodologias e tecnologias, indicando que, na percepção dos alunos, elas possibilitaram uma melhor compreensão e aplicabilidade do conteúdo da referida disciplina.

Palavras-chave: Metodologias. Avaliação. Tecnologias Digitais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This article is an experience report on the use of technological resources and various methodologies in the classroom as a form of evaluation complement the still prevailing traditionalism in higher education. The subjects of the experiment were students of the 7th semester of the course in Accounting from the Federal University of Ceará Sciences who attended in 2014.2 discipline Management Information Systems. In addition to observing the activities developed in the classroom during that semester, a questionnaire was administered to capture the evaluative perception of the students on the methodologies and applied digital technologies. As a result of the experience was the acceptance of such methodologies and technologies indicating that, in the perception of students, they allowed a better understanding and applicability of the discipline content.

Keywords: Methodology. Evaluation. Digital Technologies.

1 Introdução

O curso de Ciências Contábeis, assim como todos os outros relacionados ao ensino superior, tem como objetivo primordial a formação de um profissional qualificado, capaz de transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais, para atuar no mundo do trabalho. No entanto, mesmo com as constantes mudanças observadas nesse mundo do trabalho, com relação, principalmente, às formas de interação, comunicação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula da educação superior parece não acompanhar o dinamismo das referidas mudanças.

Mesmo com a inclusão dos computadores e dos demais recursos tecnológicos e com a evolução das metodologias e das formas de se trabalhar o conhecimento em sala de aula, é muito comum se encontrar nas universidades brasileiras professores que ainda reproduzem conhecimentos para os alunos, contribuindo para sua passividade e seu crescimento acadêmico profissional.

Para contribuir com a mudança deste cenário, respondendo também a uma inquietação pessoal, resolvemos desenvolver uma experiência em sala de aula com alunos do 7º semestre do turno diurno do curso de Ciências Contábeis da UFC, turno diurno, Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade, de caráter exploratório, aplicando tecnologias digitais disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFC, utilizando essas ferramentas associadas a outras metodologias. Buscamos a superação do tradicionalismo, muito presente ainda no ensino superior, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e desenvolvendo uma avaliação do uso das referidas tecnologias digitais, como ferramenta de ampliação do conhecimento dos estudantes na disciplina de Gestão de Sistemas de Informações.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O que apresentamos neste artigo é a avaliação da experiência referenciada, utilizando questionários para a captação da percepção dos estudantes que cursaram a disciplina desenvolvida no segundo semestre de 2014. Fizemos uma análise da ementa da disciplina Gestão de Sistemas de Informação e pesquisas bibliográficas em livros e artigos publicados em sites sobre avaliação educacional; discutimos algumas ideias sobre abordagens metodológicas decorrentes das diversas gerações da avaliação e suas implicações no ensino-aprendizagem.

A importância deste artigo reside no fato de desenvolver e avaliar novas experiências de ensino-aprendizagem que superem o reprodutivismo do conhecimento e desenvolva, nos alunos, uma participação ativa, associando tecnologias digitais como ferramenta de busca do conhecimento e melhoria da qualidade das práticas metodológicas dos professores. É um estudo que se integra ao meu projeto de doutorado em Educação na Área de Currículo e Avaliação Curricular.

2 Problematização da experiência

A experiência foi organizada a partir da seguinte questão que possibilitou sua problematização: a utilização de tecnologias digitais utilizadas como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem na disciplina de Gestão de Sistema de Informações do curso de Ciências Contábeis da UFC, associada a outras metodologias, tem resultados positivos? Quais aspectos positivos são percebidos pelos estudantes? Apresentamos a seguir os Objetivos; os Procedimentos Metodológicos e Resultados da Avaliação da Experiência.

3 Objetivo geral

Avaliar a percepção dos alunos do curso diurno que cursaram a disciplina de Gestão de Sistema de Informações sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, visando contribuir para reflexões sobre inovação das práticas metodológicas ativas dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará.

4 Procedimentos metodológicos

A abordagem da pesquisa foi predominantemente indutiva, em se tratando das variáveis de natureza qualitativa, uma vez que a principal característica deste método reside no fato de que os argumentos indutivos levam o cientista a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que as premissas nas quais se basearam, ou seja, partindo-se de dados particularizados, devidamente testados, infere-se uma verdade geral ou universal que não está contida nas partes examinadas.

Utilizaram-se pesquisas bibliográficas, tendo como principais fontes os livros e artigos publicados ou disponíveis em sites, bem como a pesquisa documental que teve como principal fonte a ementa da Disciplina de Gestão de Sistemas de Informações, disciplina essa obrigatória na matriz do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará. A população foram os alunos matriculados na referida disciplina no semestre 2014.2.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina, foram realizados, juntamente com as aulas expositivas, os fóruns disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFC, além de seminários, apresentação e discussão

ISBN: 978-85-8126-090-7

de filmes de curta duração, leitura coletiva e resenha de textos acadêmicos e de artigos de revistas, alguns destes últimos trazidos pelos alunos.

A avaliação da disciplina foi a média da participação nas diversas atividades, que totalizavam 10 tarefas, com a nota dos seminários que variava entre 0 (zero) e 10 (dez). Ao final, foi respondido um questionário no qual se perguntava: (1) se o objetivo da disciplina foi alcançado; (2) o que se modificaria com relação à metodologia aplicada; (3) qual a opinião sobre a forma de avaliação; e (4) a opinião geral sobre a disciplina. Os resultados são apresentados a seguir.

5 Resultados da pesquisa

A disciplina de Gestão de Sistemas de Informações é obrigatória para os alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará, estando alocada no 7º semestre e tendo como duração de 64horas/aula por semestre. Tem como objetivo geral: apresentar e discutir uma visão ampla sobre o papel da informação, dos sistemas de informação e da tecnologia de informação no ambiente organizacional, a sua gestão e seus impactos nas funções contábeis. (Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará, 2007)

No semestre 2014.2 do turno diurno, estavam matriculados 22 estudantes que foram os sujeitos da pesquisa. Foram desenvolvidas 10 atividades, sendo: 2 (duas) sob a forma de fóruns de discussão; 7 (sete) tarefas, entre estudos de caso, resenha de textos e percepção sobre filmes, que exigiam respostas estruturadas; essas tarefas foram individuais e em grupos; sendo 1 (um) seminário, em grupo, cujo tema foi escolhido pelos próprios alunos. Todas as atividades foram desenvolvidas por meio

do SIGAA e da Internet para a realização da comunicação entre professor e alunos e para a postagem das respostas.

O percentual de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula foi o seguinte: 14% deles, 3 (três), participaram de apenas 7 atividades; 18%, 4 (quatro), participaram de 8 atividades; 41%, 9 (nove), participaram de nove atividades; e 27%, 6 (seis) , participaram de todas as 10 atividades. Este resultado demonstrou que os alunos estão abertos a participarem de atividades diferenciadas em sala de aula.

Observou-se que a atividade *fórum*, cuja discussão ficava aberta para réplicas e tréplicas, não cumpriu seus objetivos, pois os alunos postaram apenas uma vez e essa foi a atividade que também obteve a menor participação dos alunos. No entanto, deve-se salientar que as últimas postagens estavam mais incrementadas que as primeiras, como se pode perceber no fórum que tinha a seguinte chamada: "Com base nas aulas anteriores, vamos colocar alguns comentários sobre o que vocês entenderam por informação e conhecimento".

> No meu entender, informação é aquilo que tem como objetivo informar, dar uma notícia que seja compreendida por outra pessoa e que irá gerar um resultado ou uma ação, já conhecimento é uma propriedade subjetiva, representada pelo que a pessoa sabe e pelo que a pessoa pode fazer de melhor com uma informação em mãos. (Sujeito 01_Fórum 01)

> As informações são mensagens recebidas e compreendidas sob forma de dados e o conhecimento é uma propriedade subjetiva, ligado a quem analisa as informações e consegue atribuir mais significados e fazer uso eficaz da informação. (Sujeito 02_Fórum 01)

> Informação é a transmissão de notícias e conhecimento é algo construído a partir da informação. Como já foi dito aqui, uma das causas para que sejamos conhecidos

ISBN: 978-85-8126-090-7

como a Geração do Conhecimento é o avanço da tecnologia e da Internet. Processamos as informações e as transformamos em conhecimento num piscar de olhos, a cada momento surgem de milhares de novas informações, que depois de selecionadas são reunidas e processadas. Esse é também um dos problemas dessa Geração do Conhecimento, temos um excesso de informação e precisamos de discernimento para filtrar as informações, de acordo com a sua utilidade para as nossas vidas. (Sujeito 07_Fórum 01)

Informação é gerada após um conjunto de dados serem processados, já o conhecimento é a apropriação da informação, o armazenamento das informações, seja através das experiências ou de aprendizagem, através do conhecimento somos capazes de tomar decisões de forma mais clara se utilizando de informações eficazes. Hoje, a informação é massificada, imediata e de fácil acesso devido ao avanço tecnológico, é possível o acesso à informação em todo e qualquer lugar, o que é algo benéfico para a nossa geração. No entanto, é necessário atenção, a informação deve ser filtrada, pois existem muitos meios de manipulação desse conteúdo. A geração atual é conhecida como geração do conhecimento devido à facilidade das informações que gera o conhecimento, privilégio que gerações anteriores não desfrutaram. (Sujeito 09_Fórum 01)

Pode-se dizer que a informação é o primeiro passo para o conhecimento. No entanto, para que a informação se transforme em conhecimento, é necessária uma contextualização do que foi informado. Conforme visto em sala, para que a informação seja útil, ela deve vir em tempo hábil para que a partir dela possa ser tomada alguma decisão. Hoje o conhecimento possui várias faces e as informações são constantemente recicladas e aprimoradas. Por um lado a facilidade na disseminação do conhecimento é positiva, pois permite que uma maior população tenha acesso a ele, por outro lado à medida que o conhecimento tende a ser mais fluido e reciclável ele também tende a ser superficial, um ponto que alguns veem como negativo. (Sujeito 12_Fórum 01)

Ao serem perguntados sobre as metodologias, como as aulas expositivas (slides), leitura coletiva, desenvolvimento de seminários, discussão de curtas (filmes), e sobre a utilização das tecnologias, como os fóruns, a disponibilização de materiais, a postagem de tarefas e suas respectivas respostas no SIGAA, obteve-se uma aceitação muito positiva por parte dos alunos, onde muitos colocaram que foram proveitosas, pois tiraram a monotonia e deixaram a disciplina mais interessante. Algumas respostas são apresentadas a seguir:

> A metodologia usada foi uma forma diferente e, em minha opinião, mais eficaz e mais dinâmica de fazer com que o aluno absorva mais o conteúdo apresentado. (Sujeito 01_Pesquisa Final)
>
> Acredito que a metodologia utilizada tenha sido satisfatória na medida em que podemos realizar diversas tarefas que contribuíram para o aprendizado da melhor forma, pois envolvemos a prática em nossas experiências em sala de aula. (Sujeito 08_Pesquisa Final)
>
> Eu acredito que a metodologia utilizada foi inovadora, de certo modo, mostrando-se bem adequada ao objetivo da disciplina, sem deixar as aulas cansativas e facilitando a aprendizagem. Quando o conteúdo é muito teórico, como nessa disciplina, quanto mais ferramentas visuais e interativas forem utilizadas, visando levar um pouco da prática para a sala de aula, melhor preparados estarão os alunos para elaborar seus próprios sistemas ou trabalhar com mais facilidade com os existentes nas empresas. (Sujeito 09_Pesquisa Final)

Mesmo diante das respostas apresentadas, alguns alunos indicaram modificações, como a redução dos slides, o aumento das atividades e de filmes, a nota individual por atividade complementar, a nota por participação, entre outros. Como o objetivo da disciplina, de forma resumida, era despertar nos alunos a ideia da Contabilidade como Sistema de Informação Gerencial,

ISBN: 978-85-8126-090-7

acredito que esse foi alcançado, pois 100% dos alunos disseram ter compreendido essa máxima. Algumas colocações são apresentadas a seguir:

> Os sistemas de informação têm uma relação direta com o processo de gestão, pois são eles que dão o suporte informacional a todas as áreas da organização. A Contabilidade se utiliza dos sistemas de informações como ferramenta para auxiliar os gestores nas tomadas de decisões e chamar a atenção dos gerentes e de outras pessoas para eventos internos e externos significativos. (Sujeito 04_Fórum 02)

> O papel principal da Contabilidade é o de auxiliar na tomada de decisão. Para este fim, a Contabilidade facilmente pode ser concebida como um sistema de informações, pois enquadra um conjunto de pessoas, ferramentas, procedimentos e normas que, trabalhando em harmonia, conseguem gerar informações quantitativas e qualitativas (como citado no texto) através de relatórios e demonstrações que vão auxiliar a realização deste objetivo. (Sujeito 08_Fórum 02)

> Hoje, a necessidade de se obter informações exatas e de fácil entendimento e acesso dentro das organizações empresariais ganhou grande importância. Tendo em vista que vivemos num mundo de negócios exigente e globalizado, essas informações em níveis empresariais normalmente servem para tomadas de decisões e gerenciamento interno nas organizações empresariais. Uma vez que organizações buscam um nível de excelência cada vez maior perante seus acionistas e investidores, cada vez mais a informação gerada pela contabilidade tem tomado grande importância. (Sujeito 10_Fórum 02)

> A Contabilidade é sistema porque envolve tecnologia e material humano para formar um todo unitário cujo objetivo é de fornecer informações relevantes, rápidas, precisas e eficazes para tomada de decisão. Também é informação, pois transforma o dado bruto em algo que foi trabalhado e armazenado em uma linguagem que

> seja compreensível para o receptor (o gestor que toma a decisão). Desta forma, a contabilidade é um sistema de informação, pois possui o controle de informações qualitativas e quantitativas que dão o suporte necessário para as tomadas de decisões. (Sujeito 12_Fórum 02)

Com relação à nota final da disciplina, as notas por participação ficaram entre 8,25 e 9,85 com média geral da turma 9,2, sem nenhuma reprovação por frequência. Assim, o que se pode colocar, diante das respostas e dos resultados apresentados, é que é possível trazer várias metodologias para a sala de aula de educação superior sem prejudicar a aquisição do conhecimento específico da disciplina, aumentando o interesse do aluno pela disciplina e pelas aulas, além de melhorar a sua forma de avaliação.

6 Considerações finais

As novas tecnologias em união com a diversidade de metodologias de ensino, embora muitas vezes não utilizadas pelos professores, são as ferramentas chave para um bom desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, independente do nível de escolarização em que se encontrem. Foi nessa perspectiva que este trabalho se desenvolveu ao apresentar como se pode utilizar efetivamente as tecnologias digitais e as metodologias diversas em uma sala de aula de ensino superior.

Desta forma, o objetivo a que se propunha esse trabalho, com base nos resultados apresentados, foi alcançado, uma vez que foi possível utilizar a tecnologia disponível aos alunos em conjunto com algumas metodologias, como aulas expositivas, fóruns, seminários, entre outros, para se ter aulas menos tradicionais em uma sala de aula de educação superior.

Para os estudantes que participaram da disciplina, a diversificação de metodologias de ensino e a utilização dos recur-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sos disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da universidade melhoram o desenvolvimento das aulas e a compreensão da disciplina, tendo em vista que se tem uma maior participação no processo de ensino aprendizagem. Concluímos que é sempre interessante o desenvolvimento destas pesquisas no ambiente da educação superior, pois este tem uma grande verificação da abordagem tradicional por parte dos professores. Assim, a sugestão que se deixa é a de novas pesquisas neste eixo para que, aos poucos, se tenha uma nova realidade nas salas de aula das universidades brasileiras.

Referências

ALVES, Mª Palmira Carlos. *Renovação conceitual da avaliação*. In: Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada. Porto Editora, 2004.

CARDOSO, Jorge Luiz; SOUZA, Marcos Antonio de; ALMEIDA, Lauro Brito. *Perfil do Contador na Atualidade: Um estudo exploratório.* BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos. v 3, n. 3, p. 275-284, setembro/dezembro 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_base/v3n3 /art06 cardoso.pdf. > Acesso em: Set/2014

ESCUDERO ESCORZA, Tomás. *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de inteso desarrollo de la evaluación en educación.* RELIEVE:, v. 9, n. 1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm, (2003).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU, 1986. Disponível em http://www.webartigos.com/artigos/ensino-as-abordagens-do-processo-ensino-aprendiza-

gem-segundo-mizukami/100300/. Acessado em 30 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Cosmo Rogério; et al. *Aproximações entre o perfil do contador desejado pelo mercado e as matrizes curriculares de cursos de graduação em ciências contábeis.* Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 10, n.1, jul/2011. Disponível em http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/search/authors/view?firstName=Paulo& middleName=Roberto&lastName=-Cunha&affiliation=Universidade%20Regional%20de%20Blumenau%20-%20FURB&country=. Acessado em Set/2014

SANTOS, R. V. dos. *Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.* Integração, jan/fev/mar, 2005, ano XI, n.40, p.19-31.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à pratica de avaliação e reformulação de currículo*. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Marcos Antonio de; VERGILINO, Caroline da Silva. *Um perfil do profissional contábil na atualidade: estudo comparativo entre conteúdo de ensino e exigências de mercado.* Administração: Ensino e Pesquisa, Rio De Janeiro, v. 13, n. 1, p. 183-223, Jan/fev/mar2012. Disponível em <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/ article_1171.pdf>. Acessado em Set/2014.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino.* 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos.* São Paulo: IBRASA, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO PRÁTICA E FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO EM LATICÍNIOS: RESULTADOS PARCIAIS

COELHO, Karyne Oliveira
Doutora em Ciência Animal; Especialista em Educação à Distância; Universidade Estadual de Goiás, Campus São Luís de Montes Belos, Docente. E-mail: kocoelho@yahoo.com.br

RESUMO

O processo de avaliação da aprendizagem trata-se de um instrumento que auxiliará o docente a atingir seus objetivos, propostos em sua prática; neste sentido, vários instrumentos podem auxiliar o professor, na obtenção destes resultados. Considerando os cursos tecnológicos, especialmente o de Tecnologia em Laticínios, acredita-se que a realização de provas práticas, apesar do questionamento contrário de alguns teóricos sobre a eficiência, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, neste ensaio, apresentam-se os resultados parciais observados sobre a experiência da realização de prova prática aplicada aos graduandos em Tecnologia de Laticínios de uma instituição de ensino superior de cunho estadual. Por meio da análise dos resultados, observou-se que os discentes acreditam que a avaliação prática auxilia na formação do tecnólogo, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades necessárias para atuação profissional.

Palavras-chave: Avaliar. Cursos Tecnológicos. Instrumentos de Avaliação

ABSTRACT

The process of evaluation of learning it is a tool that will help teachers achieve their goals proposed in their practice in this regard, various instruments could help the teacher in obtaining these results. Considering the technological courses, especially the technology Dairy, it is believed that conducting practical tests, despite the contrary questioning of some theorists, on the efficiency, can help in the teaching-learning process. Therefore, in this paper, we present the partial results observed on the experience of conducting practical tests applied to students in Dairy Technology from a state of nature higher education institution. By analyzing the results, it observed that the students believe that the practical assessment assists in the formation of technologist, contributing to the development of the skills needed for professional practice.

Keywords: Distance education. Evaluate. Evaluation Tools.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

No Brasil, a indústria da alimentação teve, em 2011, uma participação de 9% no total do Produto Interno Bruto (PIB); o faturamento das empresas do setor somou R$ 383,3 bilhões, sendo R$ 316,5 bilhões em alimentos. Segundo a Associação Brasileira das Indústrias da Alimentação (ABIA), a indústria de laticínios ocupa o quarto lugar do setor, perdendo apenas para o de derivados de carne, beneficiamento de café, chá e cereais e o de açúcares. Levando em conta que a região Centro-Oeste tem por base econômica a agropecuária, os setores leiteiros vêm abrangendo e, consequentemente, trazendo lucros para o Estado.

Tendo em vista que a pecuária leiteira tem forte impacto em toda a cadeia produtiva, tanto a montante quanto a jusante, e corresponde a uma atividade capaz de gerar grande quantidade de emprego, trabalho e renda, como em laticínios, as indústrias de laticínios, em especial, devem ter uma preocupação ao longo de toda a sua cadeia produtiva, ou seja, desde aspectos relacionados à manutenção da qualidade do leite cru, a partir de sua obtenção, considerando com muito critério o beneficiamento e/ou processamento do leite e de seus derivados, até a distribuição e comercialização (ALVES, 2007; CARVALHO, 2007).

Desse modo, a garantia dos padrões de qualidade destes alimentos extrapola demandas operacionais, sendo também uma exigência legal. Assim, as indústrias devem manter implementados programas que garantam a qualidade dos processos e dos produtos, por exemplo, as Boas Práticas de Fabricação (BPF), os Procedimentos Padrão de Higiene Operacional (PPHO) e a Análise dos Perigos e Pontos Críticos de Controle (APPCC) (COSTA, 2009), cujos programas são compreendidos no curso de Tecnologia em Laticínios

Na realidade do Centro-Oeste, o curso está associado ao projeto de instalação do Centro Tecnológico do Leite (CTL), que é um Laticínio Escola, construído em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e outros parceiros dos Arranjos Produtivos Locais (APL), e a mesma passa a responsabilidade em forma de comodato para a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a fim de otimizar o Arranjo Produtivo de Lácteo. Tem como data de criação o ano de 2006, sendo lecionado o curso na Universidade Estadual (SANTOS, 2002), tratando-se de um curso com carga horária de 2400 horas.

Segundo o coordenador do curso da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Martins, o egresso está apto a trabalhar em qualquer área alimentícia, na parte interna da indústria e em órgãos fiscalizadores e de vigilância sanitária.

> O bacharel ainda pode trabalhar como autônomo, prestando consultoria para indústrias do setor e para fazendas produtoras de leite. O profissional tem condições de coordenar e acompanhar todas as etapas da cadeia produtiva, empregando métodos, equipamentos e tecnologias mais apropriados para cada processo. O especialista auxilia na fiscalização de cumprimentos de normas sanitárias exigidas pelos órgãos de saúde pública. Pode trabalhar em indústrias alimentícias ou assessorar pequenos e médios produtores (GUIA DO ESTUDANTE, 2012, p. 1).

A tecnologia é como uma ciência aplicada. No entanto, no seu livro "Para uma filosofia da tecnologia", VARGAS argumenta que a tecnologia está relacionada à "resolução de problemas práticos" (1994a, p. 20).

A organização curricular dos Cursos de Tecnologia fundase nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. A estruturação e aprovação dos cursos superiores de tecnologia estão submetidas aos conteúdos do Parecer CNE/

ISBN: 978-85-8126-090-7

CES 436/2001, homologado em 05/04/2001; do Parecer CNE/CP 29/2002, homologado em 12/12/2002; e da Resolução CNE/CP 03/2002, assim como no texto da Lei que trata das Diretrizes e Bases do Ensino (BRASIL, 2001 e 2002).

Como matérias ministradas pelos professores no decorrer do curso estão presentes física, química, microbiologia, matemática, informática – administração, que fazem parte do currículo básico do curso. Entre às disciplinas específicas, voltadas para os processos de produção à conservação, destacam-se conservação de alimentos pelo frio, higiene industrial, desenvolvimento de produtos à embalagem alimentícia. O currículo ainda comporta matérias sobre gestão de qualidade, tratamento de resíduos industriais à gerenciamento industrial. Assim, observa-se que, como em outros cursos tecnológicos, a matriz curricular apresenta uma estrutura que contempla as disciplinas aplicadas e/ou práticas necessárias ao desenvolvimento das habilidades do profissional.

Considerando a função e o período para a realização do curso, acredita-se que a avaliação prática pode contribuir para o aprendizado dos alunos. Segundo Oliveira (2001), avaliações práticas são aquelas em que o estudante manifesta alguma forma de conhecimento que dê solução ao problema que foi proposto.

Em relação à prova prática, é utilizada para verificar o grau de domínio de uma habilidade ou destreza (GIL, 1994, p. 107). É adequada para avaliação de aprendizagem quando os objetivos são de natureza psicomotora, que envolve atividades essencialmente neuromusculares, e utilizada pela impossibilidade de se avaliar apenas por meio de provas escritas (GIL, 2009).

Alves, no entanto, considera que há limitações na utilização da avaliação prática e sugere que, como os outros instrumentos de avaliação, a prova prática por muito tempo privilegiou a

memorização e também a correta execução, configurando uma avaliação classificatória, seletiva e excludente (ALVES, 2005). No entanto, acredita-se que a memorização por meio da aplicação "prática", realizando ensaios, possa contribuir para o significativo aprendizado do aluno, especialmente, quando se considera um curso tecnológico. Portanto, parece simplista limitar a prova prática "tão-somente para aferir atitudes e habilidades, pois seguramente se presta também para medir a capacidade do candidato em correlacionar o conhecimento cognitivo apreendido na graduação com sua aplicabilidade" (MARTINS et al., 2008).

2 Procedimentos Metodológicos

Em função da questão estudada, a natureza da pesquisa configura-se predominantemente como qualitativa. Tal enfoque ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvam seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes, dentre os quais a questão da IES e sua relação com a questão ambiental (GODOY, 1995).

Neste trabalho, utilizou-se o critério metodológico proposto por Gil (2002). Este estabelece que a pesquisa possa ser realizada de acordo com os fins e meios necessários. Quanto aos fins, a pesquisa se caracteriza por ser exploratória, pois proporcionou ao pesquisador maiores informações a respeito do assunto investigado, tornando possível a realização de futuras pesquisas. No que concerne aos meios, esta pesquisa se caracteriza por ser bibliográfica, descritiva e estudo de caso, conforme apontamentos a seguir.

Bibliográfica, tendo em vista que foi utilizado neste estudo todo material publicado e acessível ao pesquisador sobre: forma-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ção superior, tecnologia em laticínios, tecnológico; foi utilizada para tanto a pesquisa em sites com revistas indexadas, dentre os quais: www.scielo.br, www.capes.gov.br e www.mma.gov.br.

Descritiva, pois foi descrita a percepção dos discentes quanto à realização de avaliação prática no curso de Tecnologia em Laticínios.

Estudo de caso, por estar fundamentada em uma abordagem específica, ou seja, os graduandos do Curso de Tecnologia em Laticínios da Universidade Estadual de Goiás, conforme definido por GIL (2002).

Considerando as premissas citadas, o estudo foi estruturado a partir de metodologia quanti-qualitativa de pesquisa, baseada na aplicação de questionários. A aplicação inicial de um questionário fechado à totalidade dos discentes do Curso de Tecnologia em Laticínios da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus São Luís de Montes Belos. Explica-se pela necessidade de visualizar, de forma mais ampla, os diversos aspectos que se relacionam à aplicação da avaliação prática ou prova prática.

Uma vez retornados os questionários, passou-se à análise dos dados do material. Reitera-se que os resultados apresentados são parciais e que o projeto de pesquisa continua sendo executado e pretende-se avaliar 70% dos discentes matriculados no curso de Tecnologia em Laticínios da UEG/São Luís de Montes Belos.

3 Apresentação e análise dos resultados parciais

Ressalta-se que, até o presente momento, obtiveram-se 13,33% (16/120) questionários respondidos, sendo que todos foram validados para a análise; 83,3% dos respondentes encontram-se no segundo ano e 16,7% no terceiro ano de curso, portanto já concluíram no mínimo 1/3 das disciplinas previstas;

deste modo, "acredita-se" que já consigam identificar os principais instrumentos utilizados para avaliação. Assim sendo, relata-se no primeiro momento os pontos negativos, citados pelos respondentes:

1) Tempo de realização;
2) Custo e dificuldade de ter todos os materiais necessários para realização dos ensaios práticos;
3) Subjetividade;
4) Falta de padronização das avaliações.

Quanto aos pontos positivos, observa-se:

1) Acham que o processo é justo e seguro;
2) Auxilia na memorização da teoria;
3) Possui característica integradora/interdisciplinar;
4) Estimula a criatividade;
5) Acham inovador e original;
6) Estimula o raciocínio e reflexão;
7) Contribui para formação profissional.

Considerando os aspectos supracitados, cita-se que a adoção adequada dos instrumentos de avaliação deve-se configurar em um processo, não fundamentado apenas na técnica ou instrumento, mas ser realizada nos diversos momentos do processo de aprendizagem de forma contínua e clara, ou seja, determinado os critérios que serão considerados no momento da aplicação, a fim de minimizar a ocorrência de subjetividade e falta de padronização; itens que podem relacionar-se à questão da justiça e segurança, itens apontados como negativos, na utilização da avaliação prática.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Considerações parciais

É preciso adequar os atuais métodos de avaliação aplicados nas instituições de ensino superior (IES), para que sejam capazes de preparar adequadamente seus alunos na formação tecnológica. Acredita-se que, por meio da análise dos resultados parciais, a adoção de instrumentos de avaliação poderia ser mais bem ajustada à necessidade de avaliar e às habilidades práticas dos discentes, corrigindo o enfoque teórico determinado pelas IES. Acredita-se também que a avaliação prática, realizada de forma justa e planejada, seja capaz de desenvolver a autonomia crítica do aluno frente a situações concretas que se lhes apresentem.

Desse modo, é necessário o desenvolvimento de procedimentos que oportunizem a confiança do discente, possibilitando-lhe não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los e, portanto, de melhor aplicá-los.

Referências

ALVES, W. F. Docência universitária e avaliação: desafios para a educação física. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 229-240, jul./dez., 2005.

ALVES, A.E.S. A organização do trabalho na indústria de laticínios. In: *Encontro de estudos e pesquisa em história, trabalho e educação*, 6., set 2007, São Paulo. Anais... Campinas, SP. 2007.13 p. Disponível em:<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/anaelizabethsantosa ves.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 29/2002 – homologado. Despacho do Ministro em 5/4/2001, publicado no *Diário Oficial da União* de 13/12/2002, Seção 1E, p. 67, 18 de dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 03/2002. Despacho do Ministro em 5/4/2001, publicado no *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CES 436/2001 – homologado. Despacho do Ministro em 5/4/2001, publicado no *Diário Oficial da União* de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67, 02 de abril de 2001.

CARVALHO, M.P. et al Cenários para o leite em 2020. *Embrapa Gado de Leite*. 1. ed. Juiz de Fora, MG, 2007. 189 p. Disponível em:<http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/0E9DE01C39E70F6D832575B0005FE0B4/$File/NT00040DEE.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

COSTA, E.de A.; LANDIM, M.C. Elaboração e implantação de boas práticas e dos procedimentos operacionais padronizados o laboratório de preparo de alimentos da UFC: garantia do controle higiênico sanitário e instrumento didático. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA*, 20, 2009, PF Ceará. Anais... Fortaleza, CE. 3p. Disponível em:<http://www.xxcbed.ufc.br/arqs/gt6/gt6_47.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A.C. *Didática do ensino superior.* São Paulo: Atlas, 2009.

GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás. *Departamento Pedagógico, Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Laticínios*: ensino superior. São Luís de Montes Belos, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas.* São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SANTOS, V. P. *Elaboração de Projetos*. 1 ed São Paulo: Atlas, 2002.

Tecnologia em Laticínios. *Guia do Estudante*. Disponível em:<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/meio-ambiente-ciencias agrarias/tecnologia-laticinios-604038.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2015.

VARGAS, M. *Para uma filosofia da tecnologia*. São Paulo: Alfa-Omega, 1994, p 20.

AVALIAÇÕES OU EXAMES? PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

DI PAULA, Lucilene, Cavalcante
FAMETRO. Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
E-mail: lucilene.cp@fametro.com.br

DIAS, Edna Maria Leite
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC. FAMETRO. E-mail: ednaleite@fametro.com.br

MORAIS, Diana Maria Cavalcante
Mestre em Administração pela Universidade Federal do Ceará-UFC. FAMETRO.
E-mail: dianacmorais@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada AVALIAÇÕES OU EXAMES? PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, é o resultado de um microestudo de caso etnográfico, realizado com docentes do ensino superior, sujeitos participantes na cidade de Fortaleza. Durante a pesquisa, identificamos as dificuldades encontradas com as práticas avaliativas realizadas no decorrer das práticas em sala de aula. Analisando as experiências docentes, constatamos a ausência da prática de capacitação sobre estratégias e avaliação. Na maioria das vezes, organizava-se avaliação sem sentido. Tomando como base os temas emergentes nas entrevistas, como fundamento na teoria que alicerçou esta pesquisa, organizamos uma narrativa através de análises que nos permitiram compreender os fatores que motivaram e os que inibiram a construção significativa. O estudo constatou que as práticas tradicionais de avaliação, vivenciadas, não contribuíram para o despertar de um desejo de construção de um professor autor de práticas avaliativas.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Formação. Modelo Pedagógico

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This research, entitled REVIEWS OR TESTS? PRACTICAL evaluative PROCESS OF TEACHING OF TEACHERS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. It is the result of a micro ethnographic case study, carried out in higher education, subject participants in the city of Fortaleza. During the research, we identified the difficulties encountered with the assessment practices carried out in the course of the practices in the classroom. Analyzing teaching experiences, we find the lack of practical training about strategies and evaluation, for the most part, was organized in assessment meaningless. Based on the emerging themes in the interviews, as the foundation on the theory that its foundations this research, organize a narrative through analyzes that allowed us to understand the factors that motivated and that inhibited the significant construction. The study found that the traditional practices of assessment, experienced, did not contribute to the awakening of a desire to build a teacher author of assessment practices.

Keywords: Assessment practices. Formation. Teaching model

1 Introdução

O presente relato de experiência tem como tema a investigação das práticas avaliativas dos processos de ensino e aprendizagem dos docentes que atuam em uma Instituição de Ensino Superior. O foco de investigação está centrado em dois eixos fundamentais: nas práticas avaliativas utilizadas pelos docentes e nas decisões decorrentes dos resultados alcançados como um instrumento de diagnóstico para estabelecer o perfil dos alunos e as ações norteadoras quanto à formação pedagógica dos docentes, sobretudo, quanto às estratégias metodológicas e avaliativas utilizadas.

A decisão de investigarmos essa temática foi resultante de reflexões, inquietações profissionais, na tentativa de se implantar uma cultura de avaliação que não privilegiasse os processos mnemônicos, reproduzidos das próprias experiências do professor na sua trajetória de aluno, mas, ao contrário, que fomentasse a análise crítica, o pensamento autônomo e criativo do discente, além do interesse em aprender.

Ao analisarmos os planos de ensino e observarmos as estratégias de avaliação planejadas pelos professores, constatamos muitas vezes a reprodução das mesmas metodologias e estratégias, semestre após semestre, independente do perfil dos alunos e indicadores de aprendizagem.

Luckesi (2011, p.30) apresenta reflexões sobre a aprendizagem da avaliação, não como um mero jogo de palavras da avaliação da aprendizagem, mas, ressaltando a necessidade de uma formação docente própria com conceitos teóricos e práticas de avaliação. Se as evidências, através de observações e consultas informais, indicam que os docentes do ensino superior são em grande parte bacharéis que se tornaram professores, em quais re-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ferenciais estarão pautados para avaliar? O senso comum revelará como resposta os próprios exemplos, ou seja, os modelos pelos quais foram avaliados no decorrer da trajetória educacional, ou ainda, um autodidatismo sem orientação, denotando que há um *gap* na formação docente para respaldar as elaborações pedagógicas e consequentes práticas de ensino.

Morosini (2000, p. 12) reporta que "a principal característica da legislação vigente, sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio". E acrescenta que "enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua".

Gil (2012, p. 19) afirma que "durante muito tempo não se manifestou em nosso país preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior", pois uma das crenças difundidas, afirma o autor, era de que "quem sabe, sabe ensinar".

Os autores supracitados fazem referência à importância da formação do professor universitário, no entanto, a ausência de políticas e diretrizes por parte dos órgãos reguladores da educação superior corrobora essa realidade, não obstante o crescimento quantitativo do número de instituições de ensino superior na última década – de 2000 a 2010 – ter sido da ordem de 101,4%, quando analisados os dados do Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Posto esse contexto da precariedade de uma formação docente fortalecida em pilares educacionais sólidos, de práticas avaliativas que reproduzem os modelos vivenciados pelos professores e das pressões oriundas das instituições de ensino superior para a obtenção de bons resultados no Exame Nacional

de Desempenho de Estudantes – ENADE, decorrentes do modelo vigente de avaliação dos cursos, buscamos através de uma pesquisa com os docentes compreender esse contexto avaliativo: afinal, o que estamos avaliando? A reprodução do conhecimento? Competências? A evolução do pensamento do aluno? O que a avaliação representa para o professor? Quais as suas crenças, valores? Como se dá a *práxis*? Ou essa prática não é reflexiva e nem transformadora? Há ações formativas para os docentes decorrentes da qualificação da avaliação? Há avaliação ou verificação da aprendizagem?

2 Referencial teórico

Para compreender a avaliação e seus múltiplos significados, é necessário um olhar histórico, social, político, crítico, portanto, muito além dos aspectos de natureza técnico-pedagógicas. De acordo com Lima (2005), trata-se, pois, de um "fenômeno complexo, caracterizado por problemas diversos em suas estruturas internas relacionadas aos aspectos filosóficos e epistemológicos", além do "caráter polissêmico de seus conceitos e práticas no ambiente educacional".

A cultura do exame ainda parece prevalecer apesar das tentativas de mudanças no decorrer da história e mesmo na contemporaneidade, em plena era do conhecimento. Na concepção de Vasconcellos (2008, p.43), "muda-se e não se consegue transformar a prática por não atingir o que é essencial: conteúdo, forma, intencionalidade e relações".

Perrenoud (1999) nos apresenta uma indagação relevante para a temática: quem está a serviço da avaliação, "da seleção associada à criação de hierarquias de excelência ou das aprendizagens"?

ISBN: 978-85-8126-090-7

Antunes (2009, p. 38) defende a ideia de uma "avaliação contínua, progressiva, na qual o aluno constate seu progresso em relação a êxitos próprios e não a um volume de saberes que o professor acredita que todos devem alcançar".

As múltiplas dimensões da avaliação e o seu processo histórico são apresentadas por Vianna (2000) ao esclarecer que a avaliação educacional, com a abrangência que possui nos dias fluentes, somente se iniciou na década de 40, graças à intensa atuação de Tyler (...), e durante os anos 60, à produção teórica de Cronbach, Scrinven e Stake, que abordaram aspectos fundamentais dos procedimentos de avaliação, influenciando a geração que começou a trabalhar nessa área.

A influência da docimologia e da psicometria – relacionadas à cultura do exame, da verificação – é muito presente nas práticas observadas cotidianamente e nas reflexões dos autores pesquisados. Como ressalta Luckesi:

> [...] Pudemos constatar que, na escola, hoje, nossa política de acompanhar a aprendizagem do educando traz muito mais as marcas do ato de examinar que as do ato de avaliar. Estamos operando ainda, predominantemente, com o desempenho final, a pontualidade na manifestação do desempenho, a classificação do educando em uma escala, a exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado. Como consequência disso, em nossa prática cotidiana, temos estado menos atentos às características do ato de avaliar, que implica processualidade, não pontualidade, dinamismo, inclusão, diálogo. (LUCKESI, 2011, p. 205).

Nas múltiplas dimensões da avaliação, destaca-se o aspecto do processo decisório, também objeto de investigação dessa pesquisa. A temática é apresentada por Cronbach (1963), citado por Vianna (2000, p. 68), cuja avaliação é usada com o objetivo de três tipos de decisões: "determinar se os métodos de ensino

e o material instrucional são realmente eficientes; identificar as necessidades dos alunos, dentre outros aspectos, para que conheçam seus progressos e suas deficiências; e julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores", contribuindo para ênfase na melhoria do currículo e estratégias da instituição.

3 Metodologia

Foi-nos significativo investigar o método de pesquisa que proporcionasse compreender o sentido da avaliação para os docentes do ensino superior de forma qualitativa e anunciadora do acontecer natural (Becker, 1994) dos sujeitos estudados. Entrevistamos 40 professores de uma instituição do ensino superior que participaram dessa investigação e nos permitiram identificar e interpretar culturalmente as dificuldades do processo de avaliar.

Esta forma de condução de uma investigação qualitativa enquadra a nossa pesquisa na categoria de uma pesquisa etnográfica. Uma das importantes características da pesquisa etnográfica é "a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Nesta orientação de pesquisas, "o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes" (André, 1999, p.29), a partir da compreensão que eles têm do mundo. Outra característica importante da pesquisa etnográfica é o fato de que o sujeito a ser pesquisado deve se encontrar em um ambiente que lhe seja natural, ou seja, sem modificações experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Buscaremos, com a utilização deste método de pesquisa, a construção de novos conceitos, descoberta de novas relações e novas formas de entendimento da realidade do professor e do seu mundo e das práticas avaliativas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Utilizamos na nossa coleta de dados, técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: (a) Observação participante, (b) Entrevista profunda e (c) Análise de documentos.

Na observação participante, "o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado" (André, 1999, p. 28). Nesta pesquisa, abordamos a prática da avaliação utilizada por professores do ensino superior em uma instituição particular de Fortaleza.

(a) Entrevista profunda

> "As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados" (André, 1999, p. 28). A partir das observações realizadas nas entrevistas, mais especificamente, do comportamento e práticas pedagógicas do professor sobre avaliação, elaboramos entrevistas não estruturadas e profundas com cada professor, visando ao aprofundamento de questões sobre a avaliação.

(b) Análise de documentos

> O que na etnografia denominamos de documentos serão "usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes" (André, 1999, p.28). Nesta pesquisa, os documentos serão representados pelos livros, anotações e produções pessoais relatadas nas entrevistas pelos professores.

A amostra da pesquisa foi constituída aproximadamente por 40 (quarenta) professores, cujos critérios de seleção foram definidos pelo Núcleo Pedagógico (setor da instituição que acompanha os professores, composto pelas escritoras deste artigo).

4 Conclusões parciais

Durante a realização desta pesquisa, compreenderam-se os aspectos que contribuíram na construção das práticas avaliativas e das principais dificuldades encontradas pelos docentes nas práticas avaliativas.

Percebeu-se que dos 40 docentes entrevistados 52% sentem falta de cursos de capacitação que facilitem a construção das práticas avaliativas. Nas entrevistas, 32% demonstraram, e 16%, ao elaborarem a avaliação e suas estratégias, preocupam-se com os conteúdos mais adequados para indicar o processo de assimilação.

Constatou-se nos relatos apresentados que a memorização ainda fez parte da rotina diária de muitos docentes, esquecendo-se da capacidade de criar um significado próprio, prazeroso e significativo despertado por um desejo.

Portanto, percebeu-se, que são poucos os docentes com uma experiência diária sobre as práticas avaliativas.

A entrevista aplicada, os documentos avaliativos observados promoveram o desenvolvimento da aprendizagem, pelos fatos relatados e discutidos, despertando no docente a vontade de avaliar de forma significativa.

Partindo desses resultados, foi elaborado pelas autoras deste artigo um Plano de Fortalecimento do Modelo Pedagógico da instituição com o objetivo de elevar o índice de rendimento dos discentes, analisar a construção das avaliações e, a partir destas práticas, ampliar o suporte ao corpo docente, planejando capacitações sobre estratégias de aprendizagem e avaliação.

A expectativa é de que este trabalho venha contribuir de maneira prática e criativa para a exploração das práticas avaliativas, sem traumas, e de forma prazerosa, sendo o docente capaz de despertar no aluno o desejo de aprender de forma significativa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GIL, Antonio C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2012.

LIMA, Marcos A. M. *Avaliação de programas educacionais em organizações:* contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LUCKESI, C. Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). *Professor do ensino superior:* identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem*: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 9. Ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

MONITORIA EM SAÚDE MENTAL: CENÁRIO DINÂMICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SOARES, Geisielly Ribeiro
Graduanda de Enfermagem, Universidade de Fortaleza, Membro do Grupo de Pesquisa Saúde Coletiva. Linha de Pesquisa: Integralidade na Assistência à Saúde nos Diversos Níveis de Atenção. E-mail: geisielly.ribeiro@hotmail.com

PLUTARCO, Lara Brasil
Graduanda de Enfermagem, Universidade de Fortaleza, Membro do Grupo de Pesquisa Saúde Coletiva. Linha de Pesquisa: Integralidade na Assistência à Saúde nos Diversos Níveis de Atenção.

PESSÔA, Cecylia Kátia Limaverde
Mestre, Universidade de Fortaleza, Professora de Graduação em Enfermagem, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saúde Coletiva. Linha de Pesquisa: Integralidade na Assistência à Saúde nos Diversos Níveis de Atenção. E-mail: cecyliakatia@unifor.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo refletir ante a experiência com metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na enfermagem em saúde mental. Tratou-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, o qual foi realizado durante o Programa de Monitoria Voluntária – PROMOV, da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, na disciplina de Enfermagem em Saúde Mental. O estudo surgiu a partir da nossa experiência na monitoria, no ano de 2015, no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, em espaços como Centro de Atenção Psicossocial – Geral e AD, Oca de Saúde Comunitária e Enfermaria em Hospital Psiquiátrico. Usou-se, para análise dos dados, abordagem qualitativa, sendo as experiências categorizadas em três eixos: contribuições da monitoria no contexto teórico; contribuições nos cenários de prática; e contribuições na performance profissional. Percebeu-se que o desenvolvimento dos potenciais dos alunos está diretamente ligado ao processo contínuo de troca de experiências e saberes. A construção do conhecimento se faz por meio do diálogo e da valorização das relações interpessoais, assim alcançamos novas posturas e atitudes. Assim, o aperfeiço-

ISBN: 978-85-8126-090-7

amento da didática e do conhecimento científico por meio de metodologias ativas e problematizadoras foram produtoras de reflexões críticas e mudanças no contexto da saúde mental.

Palavras-chave: Saúde Mental. Monitoria. Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

This study aimed at reflecting the experience with active methodologies in teaching and learning process in mental health nursing. This was an account of a qualitative approach of experience, which was carried out during the Voluntary Monitoring Program – PROMOV of the University of Fortaleza – UNIFOR in nursing discipline in Mental Health. The study grew out of our experience in monitoring, in 2015, the development of theoretical and practical activities, in spaces like Psychosocial Care Center – General and AD, Oca of Community Health and Nursing in Psychiatric Hospital. It was used for data analysis, qualitative approach, and the experiences categorized into three areas: monitoring of contributions in theoretical context; contributions in practice settings; and contributions in professional performance. It was felt that the development of the potential of students is directly linked to the ongoing process of exchange of experiences and knowledge. The construction of knowledge is done through dialogue and enhancement of interpersonal relations and achieve new postures and attitudes. Thus, the improvement of teaching and scientific knowledge through active methodologies and problem-solving were producing critical reflections and changes in the context of mental health.

Key-words: Mental Health. Monitoring. Nursing Education.

1 Introdução

Atualmente o processo de ensino e aprendizagem preocupa-se em adquirir a cada dia novas estratégias metodológicas no contexto da educação e da formação. Neste sentido, é necessário que as instituições formadoras sejam comprometidas com a transformação do perfil dos futuros trabalhadores da saúde, por meio da incorporação de estratégias de reorientação dirigidas ao campo da formação e desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, construídas com base nos princípios e diretrizes do sistema público de saúde, além de fundamentadas no conceito ampliado de saúde e na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (SILVA et al., 2010).

A atividade de monitoria se compõe em um ambiente de aprendizagem no contexto acadêmico que colabora no processo de formação e melhoria na qualidade do ensino. É, além disso, uma configuração de estudo que beneficia articulação entre ensino, pesquisa e extensão (FREITAS et al., 2014). É um espaço de aprendizagem no contexto acadêmico que contribui no processo de formação e melhoria na qualidade da educação.

A monitoria é um serviço de apoio pedagógico oferecido aos alunos interessados em aprofundar conteúdos, bem como solucionar dificuldades em relação à matéria trabalhada em sala de aula (HAAG et al., 2008). A monitoria em saúde mental do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade de Fortaleza – UNIFOR visa analisar o processo saúde-doença mental, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, tendo como referência a realidade social local, a disciplina é ofertada no 5º semestre e fornece subsídios para o acadêmico desenvolver uma prática de Enfermagem com maior segurança e precisão.

A formação em enfermagem em saúde mental tem se movimentado no intuito de adequar os componentes curriculares

ISBN: 978-85-8126-090-7

e metodologias de ensino-aprendizagem ao novo paradigma e cenários de cuidado às pessoas em sofrimento psíquico, propostos pelo movimento de Reforma Psiquiátrica. O movimento de mudança de paradigma no âmbito da atenção em saúde mental requer uma transformação de concepções e práticas acerca da educação para o cuidado em enfermagem a estas pessoas, nestes novos cenários (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2001).

Entretanto, o medo sentido pelos acadêmicos de enfermagem ainda é contínuo e apresenta forte relação com esse estigma criado pela sociedade – devido relatos de violência, agressão e outros sintomas ocasionados pelo adoecer mental (OLIVEIRA et al., 2013).

Ao se iniciar a disciplina Enfermagem em Saúde Mental, os estudantes trazem sentimentos de medo, insegurança em planejar o cuidado de enfermagem nos cenários de prática. Ao finalizar as atividades, estes sentimentos são minimizados.

Este estudo teve como objetivo refletir ante a experiência com metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na enfermagem em saúde mental.

2 Procedimentos metodológicos

Tratou-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, o qual foi realizado durante o Programa de Monitoria Voluntária – PROMOV, da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, na disciplina de Enfermagem em Saúde Mental.

Segundo Polit e Beck (2011), o relato de experiência pode permitir investigações em profundidade de um indivíduo, grupo ou instituição, revelando as ações do indivíduo como agente humano e como participante da vida social.

A pesquisa qualitativa costuma ser descrita como holística, baseando-se na premissa de que os conhecimentos sobre

os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus autores (FLICK, 2009).

A disciplina de Saúde Mental é ofertada no 5º semestre do curso de Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde – CCS/UNIFOR. Tem como objetivo analisar os determinantes histórico-sociais do processo saúde-doença mental, da psiquiatria, da enfermagem psiquiátrica e da saúde mental, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, tendo como referência a realidade social local.

Na monitoria de Saúde Mental, o monitor ajuda no desenvolvimento do potencial do aluno e proporciona um melhor aproveitamento da disciplina. Além de cumprir as atividades estabelecidas pelo plano de monitoria e a carga horária de oito horas semanais ou trinta e duas horas mensais.

O estudo surgiu a partir da nossa experiência na monitoria, no ano de 2015, no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, em espaços como Centro de Atenção Psicossocial – Geral e AD, Oca de Saúde Comunitária e Enfermaria em Hospital Psiquiátrico.

Para análise dos dados, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2010), não se preocupa em quantificar, mas sim em compreender e explicar as relações sociais bem como a dinâmica, e tem o interesse de atingir um nível de realidade, ou seja, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Assim, as experiências foram categorizadas em três eixos: contribuições da monitoria no contexto teórico; contribuições nos cenários de prática; e contribuições na performance profissional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Resultados e discussão

3.1 Contribuições da monitoria no contexto teórico

A monitoria compõe-se em um espaço de aprendizagem que contribui para o processo de formação e melhoria da qualidade do ensino. Tem a finalidade de aperfeiçoar o processo de formação, proporcionar ao aluno a possibilidade de ampliar o conhecimento em certa disciplina, desenvolver aptidões e habilidades no campo do ensino a fim de aperfeiçoar o potencial acadêmico (FREITAS et al., 2014).

A monitoria possibilitou despertar o interesse dos discentes pela Atenção à Saúde Mental, sensibilizando-os para a relevância desta área de conhecimento nos demais cenários de cuidado.

Diante disso, procurou-se enfatizar a importância dos conteúdos teóricos estudados visando a aplicação destes em situações práticas, tendo como objetivo a melhoria da Assistência de Enfermagem e a percepção dos alunos quanto a intervenção no processo saúde doença junto aos clientes com transtornos mentais.

3.2 Contribuições nos cenários de prática

A monitoria viabilizou ir além do compartilhamento de conhecimento, desenvolvendo metodologias de ensino mais atrativas para os discentes. O trabalho desta constituiu-se em aprendizado bilateral que, para as monitoras, superou a temática alcançando um aprendizado sobre o processo educativo.

Ressaltando o valor do aprendizado, que se mostra dependente do ensino teórico-prático, a contribuição da monitoria neste cenário se fez relevante com a associação destes dois sa-

beres, uma vez que, o desempenho do aluno no campo prático, teve por base um contexto teórico. É válido também salientar que atuação da monitoria como instrumento de apoio ao ensino tem uma maior expressão quando esta está presente nesses dois referenciais.

3.3 Contribuições na performance profissional

Com a monitoria aperfeiçoamos e desenvolvemos habilidades, enriquecemos nosso currículo, abrimos novos horizontes, além de abrir portas para inúmeros trabalhos futuros. Por meio da monitoria melhoramos nosso aprendizado e trouxemos mais conhecimento para vida acadêmica e profissional.

O aprimoramento do conhecimento prévio se deu a partir das novas experiências vividas com a monitoria, diferente das vivenciadas anteriormente como alunos, teve-se a necessidade de estudo e pesquisa e da constante renovação do aprendizado junto com os acadêmicos.

A organização das didáticas e o cumprimento das atividades estabelecidas pelo plano de monitoria, tiveram importância fundamental para aplicação dessas responsabilidade tanto no âmbito pessoal quanto profissional, também serviram como uma introdução para o possível ingresso a docência.

4 Considerações finais

Percebemos que o desenvolvimento dos potenciais dos alunos está diretamente ligado ao processo contínuo de troca de experiências e saberes. A construção do conhecimento se faz por meio do diálogo e da valorização das relações interpessoais, assim, alcançamos novas posturas e atitudes.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Considerando os objetivos da disciplina de Enfermagem em saúde mental que requer uma transformação de concepções e práticas acerca da educação para o cuidado em enfermagem a pessoas em sofrimento psíquico, identificamos que os alunos possuíam dificuldade para lidar com as experiências vivenciadas no ensino teórico-prático, no entanto, o conhecimento e a orientação do professor junto com a vivência dos monitores foram importantes para redução dos sentimentos de medo e insegurança, trazendo-lhes a minimização dos mesmos.

A monitoria proporcionou crescimento profissional, intelectual e pessoal dos envolvidos, participação nas atividades de rotina esclarecendo dúvidas, tanto quanto auxiliando nas aulas práticas em campo de estágio. Como monitoras, descobrimos uma nova visão e obtivemos outra postura, além de novas responsabilidades. Fornecemos ao aluno atenção e buscamos o aperfeiçoamento da didática e do conhecimento científico por meio de metodologias ativas e problematizadoras, produtoras de reflexões críticas e mudanças no contexto da saúde mental.

Referências

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Karina Faine da Silva; OLIVEIRA, Marília de Fátima Vieira de; LOPES, Márcia Maria Bragança; GARCIA, Telma Eliane; SANTOS, Milena Silva dos; DIAS, Geyse Aline Rodrigues. Novas possibilidades para o ensino de enfermagem em saúde mental: uma experiência de monitoria. *Rev Rene*, v. 15, n. 5, p. 898-903, set-out. 2014.

GUIMARÃES, Jacileide; MEDEIROS, Soraya Maria de. Contribuição ao ensino de saúde mental sob o signo da desinstitucionalização. *Rev Ciência & Saúde Coletiva*, v. 6, n. 1, p. 97-104, 2001.

HAAG, Guadalupe Scarparo; KOLLING, Vanessa; SILVA, Elisete; MELO Silvana Cláudia Bastos; PINHEIRO, Monalisa. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. *Rev Bras Enferm*, Brasília, v. 61, n. 2, p. 215-20, mar-abr. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Leonor da Rocha Machado; CARVALHO, Camila Dias de; CARVALHO, Claudia Maria Sousa de; SILVA JÚNIOR, Fernando José Guedes da. O ensino da saúde mental para enfermagem: uma revisão da literatura. *R. Interd.*, v. 6, n. 2, p.152-9, abr.mai.jun. 2013.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl T. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*: avaliação de evidências para a prática de enfermagem. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Mary Gomes; FERNANDES, Josicelia Dumêt; TEIXEIRA, Giselle Alves da Silva; SILVA, Rosana Maria de Oliveira. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto Contexto Enferm.*, v. 19, n. 1, p. 176-84, 2010.

ISBN: 978-85-8126-090-7

OS 7 FATORES INFORMACIONAIS EM EDUCAÇÃO: ENFOQUE NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

SILVA, Jocyana Cavalcante da
Doutoranda em Avaliação Educacional (UFC). Mestre em Avaliação Educacional (UFC). Graduada em Educação Física (UFC). BOLSITA CAPES. E-mail: jocyanaef@gmail.com

TROMPIERI FILHO, Nicolino
Doutor em Avaliação Educacional (UFC). Mestre em Avaliação Educacional (UFC). Graduado em Pedagogia (UFRJ). E-mail: trompieri@hotmail.com

SILVA, Jaderson Cavalcante da
Graduado em Matemática (IFCE). E-mail: jaderson19871@hotmail.com

BEZERRA JR., Antônio Valdenísio
Mestrando em Avaliação Educacional (UFC), Especialista em Direito Público (UVA), Bacharel em Direito (UFC). BOLSISTA FUNCAP. E-mail: antoniovaldenisio@hotmail.com

RESUMO

Tratou-se de um estudo piloto exploratório e descritivo, envolto de uma pesquisa-intervenção, de cunho etnográfico, feita a partir de observações periódicas de participantes, registros e reflexões da *práxis* educacional em uma Instituição de Ensino Superior (IES), a partir da lógica teórica-base de sete fatores informacionais extraídos de uma dissertação de mestrado intitulada "Estudo Avaliativo de dois cursos de Educação Física no município de Fortaleza via Teoria da Gestão da Informação e do Conhecimento". Buscou-se compreender como esses fatores funcionaram na sala de aula, nos encontros pedagógicos, a fim de buscar eliminar falhas e entraves no processo educativo e potencializar a qualidade educacional no contexto inserido, após análises atentas e cuidadosas no processo educativo. Daí verificou-se que o estudo foi significativo e assegurou a atenção para os mesmos, como imprescindíveis para o êxito educacional dos alunos, do professor e da instituição em relação aos momentos vividos. Vale destacar que foi experienciada a prática da autoavaliação e, a partir de então, evidenciou-se sua importância para os trabalhos com os fatores e também para o êxito no processo

de ensino-aprendizagem e de avaliação educacional. Percebeu-se que as variáveis construídas e trabalhadas, em cada fator, foram um desafio, assim como é com quem trabalha com educação.

Palavras-chave: Fatores Informacionais. Educação Física. IES

ABSTRACT

This is an exploratory and descriptive study, developed as an intervention research, ethnographic, made through participants and periodic observations, as well as records and reflections of educational practice in a Higher Education Institution (HEI). Based on seven informational factors extracted from a previous research called "Evaluate study of two graduate school of Physical Education in Fortaleza City via theory of the information management and knowledge". Aimed to understand how these factors were handled in classroom, at the educational meetings, in order to try to eliminate the educational process' gaps or barriers and also enhance the education quality within its context, after a careful analysis. This study showed itself significant and placed these factors as essential keys to the educational success of students, teachers and institution. The self-assessment was practiced and played an important role to the work of these factors and the success in teaching and learning process and educational assessment. It's remarkable that the variables built and worked on each factor were a challenge, as it is for those who work with education.

Keywords: *Informational factors. Physical Education. HEI.*

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é objeto de estudo bastante explorado no campo educacional, seja na didática, onde tem o foco principal, ou mesmo na avaliação. Não obstante, permanece bastante obscuro, dada sua complexidade característica e o contexto no qual está inserido (PERRENOUD, 2000; VIANNA, 2000; LIBÂNEO, 2002). Destaca-se, assim, a necessidade de encontrar fatores ou representações que ajudem a compreender as situações, corroborando o trabalho de vários estudiosos (FREIRE, 1987, 1996; FIGUEIREDO, 1998, 1999, 2003; BRANDÃO, 2007; CASTELLANI FILHO, 1998; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De fato, em pesquisa anterior, intitulada "Estudo Avaliativo de dois cursos de Educação Física no município de Fortaleza via Teoria da Gestão da Informação e do Conhecimento" (DIAS, 2010), foram identificados sete fatores informacionais, considerados imprescindíveis para o êxito educacional, a saber: 1. Tecnologia informacional; 2. Política informacional; 3. Cultura informacional; 4. Arquitetura da informação; 5. Estratégia informacional utilizada; 6. Avaliação do gerenciamento da informação e do conhecimento; 7. Equipe informacional.

Centrou-se na experiência pedagógica vivida ao longo de quatro anos, a partir do ano de 2010, no curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Vale do Acaraú (UVA), Instituição de Ensino Superior (IES) particular que atua em parceria representativa do Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ), no município de Fortaleza. Logo, trata-se de proposta de vivência pedagógica, aspectos envoltos da pesquisa-intervenção, uma reflexão-ação, de cunho etnográfico.

O uso dos fatores surgiu da necessidade de dar aplicabilidade aos resultados do estudo precedente, devolvendo-os ao

local onde realmente acontecem as coisas, os fatos, os problemas (onde surgem, onde se confrontam, se é possível (des) construir, etc.), ou seja, à sala de aula. Compreender isto foi contextualizá -lo e torná-lo real, daí o problema se consolidou:

- Como trabalhar todos os aspectos que envolvem o ser humano em sua formação e acompanhando o movimento histórico da sociedade, na sala de aula, com os sete fatores informacionais, numa perspectiva libertadora de ensino-aprendizagem, no campo da avaliação, buscando enfatizar a autonomia, a alteridade e a reflexão na construção do conhecimento?

2 Descrição da experiência

Durante os 4 anos (2010 a 2104) de prática docente, foram feitas intervenções em sala de aula – buscando relacionar um ou mais fatores informacionais, com algumas variações – calcadas no propósito de verificar uma solução significativa para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A despeito do viés nitidamente institucional dos fatores trabalhados, eles foram utilizados com maior/menor atenção para permitir o enfoque no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o grau de atuação em sala de aula, considerando que eles, em si, possuem conceitos bastante complexos.

Assim, as seguintes informações/representações foram extraídas para cada fator:

Fator 1 – Tecnologia da Informação: acompanhamento em Ambiente Virtual e Aprendizagem (AVA) Sócrates (www.virtual.ufc.br/socrates), *Facebook*, *e-mail*, telefones, grupos no *Whatsapp*. Situações vividas nos encontros das disciplinas, no la-

ISBN: 978-85-8126-090-7

boratório da instituição e à distância, buscando permitir a acessibilidade, sendo criadas 11 comunidades no AVA, permitindo a estimulação de atividades através de *chats*, *e-mails*, portfólios, fóruns, material eletrônico para consulta, balizados pelo contexto e a necessidade.

Fator 2 – Política Informacional: a horizontalidade norteou este fator, inserindo o estudante no semicontrole das situações vividas. Realizaram-se trabalhos em grupos, em duplas ou individuais, nos quais o professor participava como colaborador, mediador e mantenedor de discussões e problematizações. O ambiente externo à sala de aula (visitas a escolas e academias) permitia relações e contextualizações com o material estudado, adotando-se o modelo **federalista** (DAVENPORT, 1998).

Fator 3 – Cultura Informacional: foco na atuação individual (comportamento informacional) e em grupos (cultura informacional), com estímulo das relações entre o material estudado e investigações feitas na realidade, com a utilização de diversos canais (vídeos, relatórios, documentários etc.) para influenciar o comportamento. O professor foi introduzido como parte integrante do grupo, para eliminar as fronteiras/barreiras existentes em torno de sua figura, enquanto o universo vocabular dos sujeitos era extraído em todos os assuntos discutidos e problematizados. A estagnação em relação à pesquisa, evidenciada pelo perfil dos estudantes e da instituição em relação ao curso, foi em parte rompida com o 1º evento científico do IDJ: a I Semana Acadêmica, na qual o trabalho de um grupo que fez parte do presente estudo, sob orientação desta pesquisadora, obteve 1º lugar geral, e cuja premiação (bolsa integral de um semestre) alavancou a motivação dos demais estudantes. Nas disciplinas, também foram construídos eventos em forma de seminários práticos, empolgando os alunos devido à publicização no site do instituto (I, II, III e a IV mostras de lutas no contexto escolar).

Fator 4 – Arquitetura da Informação: cronograma detalhado da disciplina, construído conjuntamente com os alunos, informava sobre os recursos a serem utilizados em cada conteúdo, avaliações, telefone e *e-mail* do professor etc. (relatos discentes afirmaram ser recurso pouco explorado pelos professores, a despeito de ter resultado satisfatório e sempre solicitado pelos coordenadores nas reuniões). As aulas de campo e o respectivo endereço eram informados por *e-mail* e pela coordenação. Desenhos e esquemas utilizados eram postos como mural, comentado por alguém do grupo, e distribuídos pelo AVA ou por *e-mail*. Modelos para o trabalho de conteúdos de didática (por exemplo, construção de planos de ensino e de aula) foram distribuídos, vivenciados e comentados, da mesma forma que modelos de slides e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's).

Fator 5 – Estratégia Informacional Utilizada: trabalhado como parte integrante da pergunta: O que desejamos fazer com a informação nesta universidade (organização)? O compartilhamento das vivências anteriores era estimulado, enfatizando-se a relação de todos os sete fatores, principalmente, o primeiro, sem cair na tecnocracia. Para um curso cujo foco é a docência (licenciatura), o percurso desejável sempre foi o universo do conhecimento, do saber; dessa forma, a sala de aula, os encontros pedagógicos, encontros de pesquisa (apesar de muitos não terem essa visão, meta). Enriquecimento da cultura local através de saberes compartilhados por meio do saber parceiro, da experiência de vida, do estímulo de trabalhos com grupos dialógicos, da compreensão da necessidade de ler os textos acadêmicos.

Fator 6 – Avaliação do Gerenciamento da Informação e do Conhecimento: as funções diagnóstica, somativa, formativa e a autoavaliativa foram utilizadas de forma dialética, buscando o fluxo horizontal nos processos de ensino-aprendizagem. A au-

ISBN: 978-85-8126-090-7

toavaliação permitiu a participação dos estudantes e relacionar a média final com as suas expectativas. O esquema de avaliação utilizado em duas turmas (dois semestres) merece destaque e detalhamento: 1. Participação: fóruns/*chats*, produções escritas, vivências em salas de aula, relatórios de textos e/ou vídeos, frequência, produção de planos de aula; 2. Construção e aplicação de instrumentos para visitas em espaços destinados às práticas da profissão, entrega do termo de consentimento no local e devolvido para o professor da disciplina, documentos anexados ao trabalho final; 3. Produção e entrega final de um artigo formatado. Havia outros esquemas de viés somativo e formativo, atrelados à função diagnóstica enfatizada em todos os encontros, com diálogo, perguntas sobre os materiais, intensidade das discussões. Cada situação valia escores previamente definidos, apresentados e discutidos, da mesma forma procedendo com avaliação de trabalhos escritos (artigos, resenhas, redações): as escalas a serem utilizadas e suas respectivas pontuações foram previamente compartilhadas.

Fator 7 – Equipe Informacional: atividades com grupos dialógicos, onde os próprios estudantes escolhiam os membros, constituindo seus "elos": os "chefes do grupo"/líderes. A grande diversidade e falta de compromisso de alguns deixaram a desejar, acarretando uma reflexão acerca dos motivos de eles estarem naquele curso, naquela faculdade ou de buscarem uma melhor qualificação (um paradoxo). Ainda assim, muitas produções e saberes foram produzidos através da estimulação e mediação do educador, construindo-se aos poucos o compromisso com as atividades e as avaliações postas diariamente.

Utilizou-se como fontes primárias para justificar tais metodologias a partir da manipulação das variáveis (fatores) citadas: Thomas Davenport (Ecologia da Informação), Paulo Freire

(Educação Popular); Marelin Vianna (Avaliação Educacional); Phelippe Perrrenoud (Avaliação do Ensino-Aprendizagem); Tadao Takahashi (Sociedade da Informação no Brasil); Peter Senge (A quinta disciplina/pensamento sistêmico); João Figueiredo (PER); Catellani Filho (Política na Educação Física e Esporte); Eleonor Kunz (Teoria Crítica Emancipatória) e Coletivo de Autores (Teoria Crítico-Superadora). Cada um contribuiu significativamente para as vivências e exploração/reflexão dos fatores citados na forma de ensino-aprendizagem no campo da avaliação educacional.

3 Resultados e discussão

Os resultados apresentados foram significativos, considerando que cada fator implementado teve o propósito de estimular o saber, a produção do conhecimento, o interesse e a motivação do estudante a partir da contextualização e das relações dos temas estudados com a realidade em que estavam inseridos. São universos a serem explorados, todos se revelaram extremamente necessários e imprescindíveis, conforme se observa do extrato:

Fator 1 – boa aceitação pelos alunos, que demonstraram pouca dificuldade no acesso do AVA e responderam com riqueza de participação e contribuição, evidenciando um maior compromisso.

Fator 2 – maior interação com o professor e interesse na realização das atividades.

Fator 3 – dificuldades para relacionar os conteúdos com a vida prática, ou ainda para trabalhos em grupos ou se mostraram intimidados com o público. Resistência de alguns às atividades de campo, por mera acomodação; motivações claras nas vivências de seminários práticos no geral, mas evidente pouca relação

ISBN: 978-85-8126-090-7

em afirmar onde havia maior ou menor participação, isto é, na sala de aula na construção das ideias ou no momento da prática.

Fator 4 – o uso do AVA para postagem de atividades e recebimento de trabalhos facilitou e agilizou a finalização das tarefas, considerando a carga horária apertada das disciplinas e a assiduidade parcialmente satisfatória dos estudantes.

Fator 5 – resistência à participação em eventos científicos, justificada pelo interesse de muitos alunos em apenas se formar e que se satisfaziam com as informações passadas em sala de aula, leituras e seminários realizados, oportunidades nas quais alguns apresentaram muita dificuldade de expressão e domínio. Pouco estímulo dos professores e gestores na vivência destes eventos: professores esperavam apoio de órgãos científicos, valorização de seu trabalho nas orientações e produções de eventos e aquisição de materiais; gestores esperavam compromisso dos professores com os conteúdos e muita motivação.

Fator 6 – a autoavaliação permitiu confrontar as notas e conceitos obtidos ao longo dos encontros, mostrando-se extremamente eficaz e eficiente para tomar como real o juízo de valor apresentado, com notas de trabalhos, relatórios, artigos, participações em geral etc.

Fator 7 – resistência inicial aos trabalhos em grupos, evidenciando-se a necessidade das intervenções do professor para um trabalho efetivo do grupo. Por ser nota em grupo, por exemplo, houve um estímulo para participação de todos, desde a simples cópia à apresentação pública.

A implementação desta metodologia fez brotar fatos que necessitam de maior aprofundamento. Ainda são perceptíveis muitas lacunas entre os fatores e o esforço para ligá-los e/ou encontrar variáveis que encaixem com os mesmos ainda é um mistério. Entretanto, focar a atenção neles é necessário, pois mani-

pulá-los com excelência é oportunizar com riqueza a construção do conhecimento necessário, especialmente no fator tecnologia informacional, pois permite acessibilidade e envolvimento. Com efeito, compreender sua interdependência é uma necessidade a ser suprida por estudos posteriores.

4 Conclusão

Mesmo na universidade, o ato de educar ainda é encarado com rigidez, relegando ensino-aprendizagem para segundo plano. O presente relato de quatro anos de experiência oportunizou a ênfase na *práxis* educacional e na avaliação. Longe do conceito rígido e descontextualizado da pedagogia do exame, que assusta, amedronta e provoca a evasão, foi realizada uma leitura reflexiva de sete fatores informacionais extraídos da avaliação institucional.

Os fatores foram aos poucos estimulados, testados, implementados, de sorte que muitas estratégias foram modificadas em prol da construção do saber. Ou seja, tais práticas docentes distanciaram-se da mera reprodução, traduzindo-se em reflexão -ação de colocar o estudo prévio em funcionamento.

Tal como a escola deve formar alunos pensantes, reflexivos, críticos, da mesma forma devem ser formados, nas universidades, seus professores. Assim, cabe a cada docente assumir o compromisso e, como sugestão, deter-se nos fatores exibidos com uma maior atenção e apreciação. Além disso, merece destaque o uso constante da autoavaliação enquanto fator independente nos eventuais encontros pedagógicos, pois estimula no professor uma prática reflexiva. No contexto da sala de aula, ainda que não perceba, o professor avalia a si mesmo e ao aluno a todo momento, daí porque pensar/avaliar com critérios e assegurá-los passa a ser uma necessidade para seu trabalho.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política Educacional e Educação Física*: polêmicas do nosso tempo. Campinas: EDITORA AUTORES ASSOCIADOS, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*: São Paulo Cortez, 1992.

DIAS, J. C. S. *Estudo Avaliativo de dois cursos de educação física no município de Fortaleza via teoria da gestão da informação e do conhecimento*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira Contemporânea/Avaliação Educacional/Avaliação Insitucional) – Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *O melhor de Peter Drucker*: a sociedade. São Paulo: Nobel, 2001.

DAVENPORT, Thomas H. *Ecologia da informação*: por que só as tecnologias não bastam para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

FIGUEIREDO, João B. A. *Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)*. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar , São Carlos, SP, 2003.

FIGUEIREDO, João B. A. *O Tao Ecocêntrico*, em busca de uma práxis ecológica, (Brasil). 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva / Saúde Pública / Políticas e Serviços em Saúde) – Universidade Estadual do Ceará – UECE , Fortaleza, CE, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUNZ, Elenor. *Educação física*: Ensino & Mudanças. Ijuí; Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí; Ed. Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, J.C. ; Nascimento, R. B. do; TROMPIERI FILHO, N.. *Avaliação da gestão do conhecimento em organizações via profissionais da informação*. Conexões – Ciência e Tecnologia, v. 1, p. 17-22, 2007.

SILVA, J. C. da & FIGUEIREDO, J. B. A. *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem na Capacitação de Alfabetizadores em Irauçuba*. In: Encontro Regional sobre Formação e Práticas Docentes, 2005, Fortaleza-CE. Anais do 1° Encontro Regional sobre Formação e Práticas Docentes. Fortaleza-Ce: ADUECE, 2005, p.1-13.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina*: a arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: BEST SELLER, 2006.

TAKAHASHI, Tadao. *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional*: teoria, planejamento, modelos. IBRASA, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

PERSPECTIVAS ACADÊMICAS EM PSICOLOGIA: RELATO DOS INGRESSOS DA FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU

BRAGA, Alexandre Pinheiro
Farmacêutico, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail: yorgovitch@bol.com.br

BELIZARIO, Italine Maria Lima de Oliveira
Fisioterapeuta, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail: italine@live.com

PINTO, Francisco Ricardo Miranda
Pedagogo, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail: ricardo-miranda1629@hotmail.com

CATRIB, Ana Maria Fontinelle
Pedagoga, Professora titular do Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail: catrib@unifor.br

RESUMO

Objetiva-se refletir sobre a reformulação acadêmica, tomando como referência o discurso dos ingressos do curso de psicologia da Faculdade Maurício de Nassau Fortaleza, a fim de verificar anseios estruturais do curso e a importância do estudo da Saúde Pública/Coletiva. Aplicou-se um questionário semiaberto distribuído na disciplina de Saúde Pública nas duas turmas de calouros de 2015, totalizando 120 indivíduos. Dos 100 respondentes, correspondendo a 83% do total de ingressos, 71% são maiores de 25 anos, 78% estão cursando sua primeira graduação e 84% associam o trabalho com o estudo. As áreas almejadas no currículo dividem-se em psicologia voltada à educação em saúde e na atuação clínica do psicólogo (75%); na maioria, estão satisfeitos com o curso (79%); contudo sugeriram mudanças na prática docente (84%). Os estudantes relataram a importância e satisfação do estudo da disciplina de Saúde Pública na formação do psicólogo. Percebeu-se a importância da reformulação da matriz curricular, focalizando nas necessidades da sociedade e do profissional psicólogo diante das exigências do mundo contemporâneo. É per-

tinente a reorganização matricial dos cursos de psicologia, bem como refletir a promoção da saúde na prática médica, abrindo novos rumos na ação psicológica atual.

Palavras-chave: Impacto psicossocial. Avaliação institucional. Educação superior.

ABSTRACT

The objective is to reflect on the academic redesign taking as reference the discourse of psychology degree from the Faculdade Maurício de Nassau de Fortaleza, in order to verify structural concerns, the course and the importance of the study of public health. It was applied a semi-open questionnaire distributed in Public Health course in both 2015 freshman class, totaling 120 individuals. Of the 100 respondents, representing 83% of total income, 71% are over 25 years old, 78% are pursuing their first degree and 84% associate the work with study. The stated areas in the curriculum are divided into focused psychology health education and clinical practice of psychologists (75%); most are satisfied with the course (79%); however suggested changes in the teaching practice of the course (84%). Students reported the importance and satisfaction of the study of public health discipline in the training of psychologists. He realized the importance of reshaping the curriculum, focusing on the needs of society and the professional psychologist to the demands of the contemporary world. Matrix reorganization of psychology courses, as well as reflect the health promotion in medical practice, opening new directions in current psychological action is appropriate.

Keywords: Psychosocial impact. Institutional assessment. Higher education.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

El objetivo es reflexionar sobre el rediseño académico tomando como referencia el discurso de la Licenciatura en Psicología de la Faculdade Maurício de Nassau Fortaleza, con el fin de verificar las preocupaciones, estructurales y el curso y la importancia del estudio de la salud pública. Se aplicó un cuestionario semi-abierto distribuido en el curso de salud pública, tanto en la clase de primer año 2015, por un total de 120 individuos. De los 100 encuestados, lo que representa el 83% del total de ingresos, un 71% son mayores de 25 años de edad, el 78% están llevando a cabo su primer grado y el 84% asociado al trabajo con el estudio. Las áreas indicadas en el plan de estudios se dividen en educación para la salud centrado la psicología y la práctica clínica de los psicólogos (75%); la mayoría están satisfechos con el curso (79%); Sin embargo sugerido cambios en la práctica docente del curso (84%). Los estudiantes informaron de la importancia y la satisfacción del estudio de la disciplina de la salud pública en la formación de los psicólogos. Se dio cuenta de la importancia de reformar el plan de estudios, centrándose en las necesidades de la sociedad y el psicólogo profesional a las exigencias del mundo contemporáneo. Matriz de reorganización de los cursos de psicología, así como reflejar la promoción de la salud en la práctica médica, la apertura de nuevas direcciones en la acción psicológica actual es el adecuado.

Palabras clave: Impacto psicosocial. Evaluación institucional. Educación más alta.

1 Introdução

Após os anos 80, a necessidade de qualificação do ensino superior ficou perceptível. O crescimento dos alunos, surgimento de inúmeras instituições acadêmicas e aumento dos incentivos governamentais transformaram as dinâmicas das faculdades (FREITAS, 1997), que, para se manterem no universo científico, tiveram que investir em qualidade. Todo esse processo é atualmente regido pelo Ministério da Educação – MEC junto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES no nível de Pós-graduação, e incentivado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

A reformulação da matriz curricular acadêmica é uma das estratégias de qualificação para que a instituição consiga responder a necessidades da sociedade, onde isso só pode ser executado com a participação de todos os atores. Como Sousa (2009) relata em seu artigo, a qualidade do ensino pode ser definida pela renovação dos currículos, o aperfeiçoamento institucional, criteriosa seleção docente, cumprimento às demandas do Ministério da Educação.

No ramo das ciências médicas, a quebra da rigidez biomédica nas universidades com ingresso de disciplinas das áreas sociais, como a epistemologia, foi um forte exemplo de adequação à dinâmica do homem moderno, pois não se pode mais pensar em promover saúde sem trabalhar o bem-estar sociocultural e nem os determinantes sociais da população (MADEL, 2005). Por exemplo, sobre a disciplina de Saúde Pública/Coletiva, ingressa nas matrizes curriculares dos cursos de saúde atualmente, Paim (1998) afirma que pretende introduzir o complexo "promoção-saúde-doença-cuidado" numa nova possibilidade de construir saúde na sua totalidade e com a colaboração de todos.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nesse trabalho, questiona-se a contribuição dos discentes sugerirem para reformulação da universidade e sua opinião sobre o estudo da promoção da saúde. O relato dos alunos para melhoria do ensino reforça a reflexão no meio acadêmico que habilita na luta por melhoria do ensino superior e de trabalhos científicos sobre o mesmo. Por isso, o presente estudo objetiva refletir sobre a reformulação acadêmica, tomando como referência o discurso dos ingressos do curso de psicologia da Faculdade Maurício de Nassau Fortaleza, a fim de verificar anseios estruturais do curso e a importância do estudo da Saúde Pública.

2 Referencial teórico

2.1 Avaliação institucional acadêmica

O avanço capitalista e mercantil do país conduziu ao crescimento da qualificação profissional acadêmica e, consequentemente, à discussão da autonomia das universidades, isso marcando após os anos 60. Vários movimentos de avaliação e de incentivo ao ensino superior surgiram como o 1° Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG em 1975, que primava pela avaliação apoiada pela pesquisa institucional; no final da década de 80, teve a formação do Grupo de Executivo para Reformulação da Educação Superior – GERES para atender a qualidade e inspeção universitária; e o I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária no período de 25 a 28 de outubro de 1994 (FREITAS, 1997).

A avaliação acadêmica é concebida para a evolução do ensino e aprendizagem, indo ao encontro com todas as dimensões envolvidas, principalmente a do discente (MATOS, 2013). É fundamental para responder à sociedade e à exigência acadêmi-

ca, propondo um diagnóstico para futuros ajustes ou alterações. Nisso, demonstra-se com os objetivos de:

- Revisar as funções universitárias;
- Detectar fragilidades operacionais e de desempenho;
- Reunir fundamentos para reconstrução curricular e metodológica de ensino;
- Analisar os parâmetros de avaliação dos alunos;
- Avaliar estruturalmente a instituição.

Mas a corrida desenfreada ao aperfeiçoamento do ensino superior leva a uma padronização da construção do saber e na elaboração desses processos. Como afirma Dias Sobrinho (2000), a avaliação acadêmica, que reflete sobre os valores essenciais da educação e sua autonomia investigativa, está moldada pela globalização e por resultados. Por isso, faz-se necessário definir novas regras e etapas que sejam centradas na melhoria da ensinagem superior.

2.2 Reformulação da matriz curricular universitária

As universidades têm se esforçado para acompanhar a dinâmica do mundo neoliberal, principalmente as instituições latino-americanas, que, frente à desigualdade social, tentam cumprir sua missão de forma satisfatória (MORALES SUÁREZ, 2005). Esse confronto é essencial para o processo evolutivo das universidades.

A avaliação é o instrumento fundamental para organizar e implementar mudanças na educação superior como nas ações de gestão institucional, na estratégia de ensino, nas políticas de pesquisa e na sua contribuição social. Tais exigências estão con-

ISBN: 978-85-8126-090-7

dicionando o professor, junto com os seus alunos, a uma busca quantitativa de capacitação e produção científica, onde a construção do saber torna-se gradativamente técnica e mercantil (DIAS SOBRINHO, 2010; PEDROSA, 2007).

Os resultados de um processo avaliativo educacional reproduzem seguramente na agilidade de mudança curricular, adaptando e melhorando o curso à dinâmica da sociedade, concordando-os com o progresso e os conhecimentos do país (CIRIMBELLI, 1988). Isso sendo convertido para aperfeiçoamento do ensino e construção social que necessitam de constantes remodulações para continuar no seu equilíbrio existencial.

O aluno universitário é indispensável no processo avaliativo, pois suas sugestões associadas com outros critérios podem colaborar na articulação e qualificação da educação. Holanda (2013) aponta a importância do aluno na evolução curricular, num processo de consideração dinâmica de ensino e aprendizagem, tendo sempre em mente que "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinado, aprende; outro que, aprendendo, ensina" (FREIRE, 1996).

2.3 O pensar social na educação das ciências médicas

Na década de 80, o movimento de "socialismo" das ciências médicas começou a ganhar força com o surgimento de cursos de pós-graduação, projetos e encontros científicos apoiados pela FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos (NUNES, 2006). Esse pensar saúde vem mudando no nosso país em uma luta progressiva contra o enraizado modelo biomédico.

As instituições de ensino superior em saúde vêm introduzindo, nas suas matrizes curriculares, disciplinas da área social como epistemologia, saúde pública ou saúde coletiva, pois, como

afirma Nunes (2006), só se pode gerir saúde compreendendo todas as dimensões humanas num processo interdisciplinar e intercientífico. Depois de 2002, o crescimento do pensar coletivo de saúde chegou à graduação, fruto de encontros que abrangeram várias organizações como Ministério da Saúde, ABRASCO e Fundação Oswaldo Cruz, apoiados por professores de muitas unidades acadêmicas (PAIM, 2014).

Entende-se por Saúde Pública/Coletiva o caminho que defende a construção de saúde, buscando a coparticipação de todos com o desenvolvimento de ações de promoção e de prevenção, num envolvimento multiprofissional e intersetorial. Como disciplina, está presente atualmente nas outras faculdades da área de saúde, como a de Psicologia, e tem o objetivo de conscientizar a organização da saúde do nosso país voltada ao empoderamento social e ao bem-estar coletivo, isso se distanciando do modelo segmentado e capitalista atual.

3 Procedimentos metodológicos

Este é um estudo do tipo exploratório, observacional e descritivo que permite visualizar uma situação para classificação e categorização das variáveis coletadas.

3.1 Tipo de estudo

O estudo exploratório é visto como o primeiro passo da pesquisa científica e tem como principal objetivo saber das variantes da pesquisa tal como se mostram, ou seja, qual o seu significado (PIOVESAN, 1995). Procura levantar características, peculiaridades, possibilitando estabelecer suas prioridades, usando da observação que inclui experimentação e pesquisa de

ISBN: 978-85-8126-090-7

campo, bem como da prática descritiva que consiste em observar e descrever os fenômenos vivenciados e registrados.

3.2 Amostra

Formada por discentes (120 escritos) de duas turmas do primeiro semestre do período 2015.1 do curso de Psicologia na disciplina de Saúde Pública da *Faculdade Maurício de Nassau*[1] Fortaleza, localizada na Avenida Aguanambi, de número 251, do bairro de Fátima. Nesta disciplina, o pesquisador estava no estágio obrigatório de docência do curso de Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza.

3.3 Procedimentos

- A coleta de dados foi executada por meio de um questionário, que está em anexo, de perguntas objetivas e subjetivas, contendo questões sobre os traços sociais, a importância do estudo da Saúde Pública/Coleiva, sugestão para essa disciplina, área almejada de atuação profissional, satisfação da faculdade, sugestão de mudanças no curso de Psicologia.
- Os questionários foram distribuídos aos alunos junto à primeira avaliação da disciplina. Isso previamente explicado com sensibilização da relevância e importância do trabalho.

[1] É uma instituição que tem a missão de "Educar seres humanos para se tornarem cidadãos e profissionais com espírito crítico e empreendedor, socialmente responsáveis, com elevado potencial de inserção no mercado de trabalho e comprometimento com a solução dos problemas da comunidade e do meio ambiente, e que possam contribuir para o desenvolvimento da região e do país, com base na melhoria contínua do ensino, sustentabilidade da instituição e satisfação dos alunos".

- Nos questionários recebidos, os escritos foram catalogados, utilizando a abordagem adaptada de Bardin, que faz uma análise de conteúdo dos discursos (no caso desse estudo, aplicou-se aos escritos), categorizando-os e agrupando-os por áreas temáticas (BARDIN, 2011).

4 Resultados e discussões

Dos 120 alunos escritos, somente 100 participaram (equivalente a 83,3% do total), por terem faltado à primeira avaliação parcial da disciplina. A amostra retratou o perfil exposto na tabela abaixo:

Tabela 1 – Perfil socioeconômico dos ingressos de Psicologia 1° semestre Faculdade Maurício Nassau Fortaleza

CARACTERÍSTICA	PORCENTAGEM %
SEXO MASCULINO	15
FEMININO	75
IDADE ENTRE 20-30 ANOS	67
ENTRE 30-40 ANOS	29
MAIOR DE 40 ANOS	4
GRADUADO SIM	22
NÃO	78
TRABALHA SIM	84
NÃO	16

Fonte: Elaborada pelo autor

As mulheres têm na sua essência a prática da educação e do cuidado, sendo uma característica a escolha de faculdades da área de saúde como Enfermagem e Psicologia. Outro ponto evidenciado na pesquisa foi que há grande concentração de adolescentes ingressos no meio universitário, como afirma Vautero (2010) que a dinâmica do ensino mercantil e a faculdade, estando ligada à ascensão social, bem com a falta de orientação

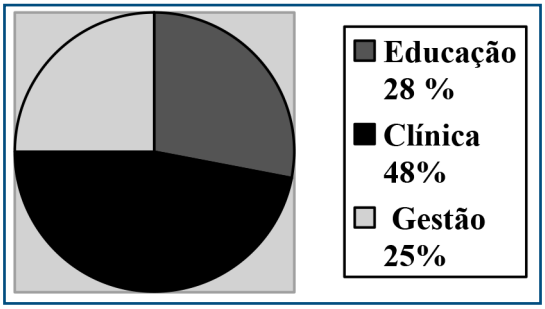
ISBN: 978-85-8126-090-7

vocacional devida, fazem as pessoas entrarem precocemente na faculdade.

A adaptação do Ensino Médio para o Superior é marcada negativamente por baixa de rendimento, evasão e procura por serviços psicossociais, onde o 1° ano é o mais crítico nesses aspectos, e procurar a melhor forma de passar essa fase é o ideal para o restante da vida acadêmica futura (CUNHA, 2005). E, no caso do estudo, como a maioria (78%) faz pela primeira vez uma faculdade, o trabalho institucional de habituação é efetivo. Outro ponto que atrapalha o desempenho estudantil é associar trabalho com estudo, o que foi evidenciado fortemente nesse estudo (84% dos estudantes).

Houve uma enorme satisfação com o curso (79%), mas a grande maioria (84%) sugeriu melhorias ao curso, como reformulação do método avaliativo, aulas onde associam teoria e prática profissional e reformulação da matriz curricular com disciplinas voltadas à ação do psicólogo na sociedade. Pelos anseios de atuação do Psicólogo, foi marcado pela educação e clínica (75%) como está no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Seguimento profissional almejado pelos ingressos de Psicologia 1° semestre Faculdade Maurício Nassau Fortaleza.



Fonte: Elaborado pelo autor

De modo geral, o trabalho de gestão em saúde não atrai o interesse dos calouros, que ainda têm uma visão ingênua no contexto social de suas profissões. Nesse contexto, cabe ao professor estar em ininterrupta atualização para levar seu aluno à apropriação dos possíveis ramos da sua carreira técnica, numa dinâmica teórico-prática constante (PEDROSO, 2007).

Faz-se imprescindível na educação em saúde que o professor sempre atente à valorização do saber popular para elaborações de ações preventivas e/ou promotoras de saúde (VALLA, 2000). A disciplina de Saúde Pública foi bem avaliada pelos ingressos desse estudo, revelando a conscientização positiva do docente aos alunos para a importância de que o planejamento da saúde só é concreto quando é realmente universal, integral e equilitário. Nisso, todos os dados podem ser essenciais para a gestão institucional, pois facilitariam uma adequação moderada às necessidades atuais.

5 Considerações finais

Os resultados do trabalho revelam que os ingressos do curso de graduação em Psicologia da Faculdade Maurício de Nassau Fortaleza estão satisfeitos com a dinâmica do curso e têm boas expectativas profissionais, o que mostra uma conformidade da educação proposta às exigências do mercado. Reafirma-se, então, a necessidade perene de adequação da academia às mudanças e anseios sociais.

Pela boa aceitação da disciplina de Saúde Pública, evidencia-se uma construção positiva na consciência e na importância de promover saúde no decorrer da disciplina. Isso vem ao encontro da perspectiva dos profissionais da área de saúde, atualmente, na Saúde Coletiva, que tentam quebrar o modelo exclusivo

ISBN: 978-85-8126-090-7

de prevenção de saúde, com o incentivo do empoderamento e bem-estar social.

A investigação, sendo estendida aos demais discentes do curso de Psicologia bem como os egressos, poderá fomentar melhor as questões envolvidas nessa pesquisa. E as conclusões não se estreitam às oposições locais, uma vez que o estudo está em consonância com a realidade do Psicólogo atualmente.

6 Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2011.

CIRIMBELLI, Ademar Arcângelo. Avaliação da universidade: propostas e perspectivas. Brasília: FNDE/MEC, 1988.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. *O processo de adaptação ao ensino superior* e o rendimento acadêmico, 2005. Psicologia escolar e educacional, v. 9, n. 2, p. 215-224.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional da educação superior:* fontes externas e internas, 1998. Avaliação: Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35.

_____, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

_____, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES, 2010. Avaliação: UNICAMP, v. 15, p. 195-224.

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

FREITAS Iêda Maria Araújo Chaves. *Avaliação da educação superior.* Florianópolis: Insular, 1997.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITINHO, Meirecele Calíope; DA CUNHA, Gregório Maranguape. *A avaliação curri-*

cular iluminando os caminhos da educação profissional. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LUZ, M. T. *Cultura contemporânea e medicinas alternativas:* novos paradigmas em saúde no fim do século XX, 2005. Physis, v. 15, n. sSupl.

MORALES SUÁREZ, I. R.; FERNÁNDEZ OLIVA, B. *La evaluación institucional en los centros de educación médica de Cuba*, 2005. Educación Médica Superior, v. 19, n. 3, p. 1-1.

NUNES, E. D. et al. *Saúde coletiva:* uma história recente de um passado remoto. In: Saúde em debate, 2006. Hucitec; Fiocruz. p. 295-315.

_____. *A trajetória das ciências sociais em saúde na América Latina:* revisão da produção científica, 2006. Rev Saude Publica, v. 40, n. Esp.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. *Saúde coletiva:* uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas, 1998. Rev saúde pública, v. 32, n. 4, p. 299-316.

_____, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. *Saúde coletiva:* teoria e prática. In: Saúde coletiva: teoria e prática. MedBook, 2014.

PEDROSO, M. B. *A (re) significação das aprendizagens* na aula universitária da educação superior, 2007. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 30.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. *Pesquisa exploratória:* procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Rev. Saúde Pública, 1995. v. 29, n. 4, p. 318-25.

SOUSA, J. V. *Qualidade na educação superior:* lugar e sentido na relação público-privado. Cad. CEDES, 2009. v. 29, n. 78, p. 242-256.

VALLA, Victor Vicent. *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

VAUTERO, Jaisso Rodrigues. *Identidade psicossocial, inserção social e saúde*. O acesso de adolescentes à vida universitária visto por estagiário de psicologia. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

7 ANEXO
MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA
ESTÁGIO DOCENTE
PROF: ANA MARIA FONTENELLE CATRIB
ALUNO: ALEXANDRE PINHEIRO BRAGA

Prezado aluno (a), gostaria que você respondesse algumas perguntas acerca da disciplina **Saúde Pública e sobre o curso de Psicologia, com o objetivo de traçar um perfil de sua turma** para este integrar o relatório final de meu estágio docente.

1. SEXO: ( ) F ( ) M
2. IDADE:_____
3. SEMESTRE:_____
4. POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO? Não ( )Sim ( ) Qual?_____
5. VOCÊ TRABALHA?( ) Não ( ) Sim. Quantas horas por dia?_____
6. QUAL A IMPORTÂNCIA DA **DISCIPLINA: SAÚDE PÚBLICA** PARA A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO?

_____
_____

7. VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO A FAZER ACERCA **DESSA DISCIPLINA**?
( ) Não ( ) Sim.
Qual?_____
_____

8. DAS ÊNFASES CURRICULARES DESCRITAS ABAIXO, ESCOLHA DUAS QUE VOCÊ PRETENDE SEGUIR. JUSTIFIQUE
( ) Educação e Sociedade ( ) Clínica Intervenção em Saúde ( ) Gestão e Saúde do Trabalhador

_____
_____

9. VOCÊ ESTÁ SATISFEITO COM O SEU CURSO? COMENTE.
( ) Insatisfeito ( ) Satisfeito ( ) Muito satisfeito ( ) Pouco satisfeito

_____
_____
_____

10. EM SUA OPINIÃO, QUE TIPO DE MUDANÇAS DEVERIAM SER FEITAS NO CURSO DE PSICOLOGIA?
( ) No currículo. ( ) Na prática dos professores. ( ) Outra. Qual?

_____
_____

Obrigado!

ISBN: 978-85-8126-090-7

PRÁTICA REFLEXIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: A AUTOAVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

SILVA, Renato Carneiro
Mestre em Educação, Instituto Superior de Teologia Aplicada – Inta, Professor.
renatoccfav@yahoo.com.br

RESUMO

A avaliação educacional da aprendizagem escolar tem sido objeto de constantes estudos e pesquisas, com a possibilidade de análise em várias perspectivas, como sociológica, filosófica, tecnológica. As reflexões desse relato incidem em analisar de que maneira a autoavaliação auxilia na formação do pedagogo. Especificamente intenciona-se verificar o discurso presente nas autorreflexões dos estudantes; discutir o saber existencial como um dos aspectos presentes na formação docente; refletir sobre o papel da autoavaliação no curso de Pedagogia. Assim, precedeu-se uma investigação qualitativa com uma amostra de 30 sujeitos no período de 2015.1 em uma Instituição de Ensino Superior no Interior do Ceará. A análise dos dados evidenciou que os estudantes entenderam a importância e a necessidade de se autoavaliarem constantemente durante seu processo formativo.

Palavras-chave: Autoavaliação. Saberes docentes. Pedagogo.

ABSTRACT

The educational assessment of school learning has been the subject of constant study and research, with the possibility of analysis from various perspectives, such as sociological, philosophical, technological. The reflections of this report focus on analyzing how self-evaluation helps in the formation of the pedagogue. Specifically intends-check the present discourse on self-reflections of students; discuss the existential know as one of the aspects in teacher training; reflect on the role of self-assessment in the Faculty of Education. Thus, it preceded a qualitative research with a sample of 30 subjects in the period 2015.1 in a higher education institution in the interior of Ceará. Data analysis showed that students understand the importance and the need to autoavaliarem constantly during their formative process.

Keywords: self-evaluation. Teaching knowledge. Pedagogue.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

O momento da avaliação educacional representa um entrave para muitos professores. Diante de uma sociedade que está cada vez mais necessitada de uma fórmula para todas as suas questões, muitos educadores acabam querendo que a avaliação educacional corresponda aos anseios de ordens diversas como se houvesse uma receita pronta e acabada para avaliar os estudantes. A autoavalição no ensino superior precisa corresponder aos anseios dos estudantes que, ao observarem seu desenvolvimento durante o semestre, são capazes de perceberem em que aspectos da sua própria formação estão se destacando e qual merece um empenho maior.O presente relato está dividido em três tópicos. O primeiro apresenta a contextualização da problemática do relato: De que maneira a autoavaliação, auxilia na formação do estudante de Pedagogia? O segundo trata sobre a necessidade de mudanças de paradigmas avaliativos. O terceiro elenca de que forma a autoavaliação e o autoconhecimento corroboram para a promoção de professores com autonomia de pensamento, proporcionando reflexões sobre si e o mundo que os cerca.

2 Problemática

A formação docente de uma maneira geral e, especificamente, a formação do Pedagogo passa por alguns paradigmas que pressupõe a limitação dos saberes dos professores à competência técnica, ou seja, basta apenas que o professor saiba o conteúdo a ser ensinado para que este seja considerado um bom docente. No entanto, segundo Campos (2013), o sentido da docência encontra-se na humanidade, em fazer no outro a humanidade: esculpindo no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo o outro sujeito de si.

Barguil (2000, p. 236) afirma que "[...] a relação adulto-saber-criança, que fundamenta toda prática escolar, é uma variação da relação Homem-mundo.". Para esse autor, ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas instigar o estudante e escutá-lo com suas dúvidas, receios e ignorâncias provisórios. Ensinar, portanto, é falar para e com o estudante.Assim, percebe-se que o ato de ensinar, de aprender e de avaliar envolve relacionamentos, e tais relacionamentos subjazem sentimentos, sejam eles alegria, tristeza, amor, ódio, raiva ou tranquilidade.Tais sentimentos, por vezes, são rememorados pelos professores no momento da avaliação que, em uma perspectiva tradicional, conforme Luckesi (2005), apresenta as seguintes características: tem por objetivo julgar os estudantes e, consequentemente, aprová-los; é pontual, pois prioriza o saber do aluno no momento da aplicação das provas ou testes; é seletiva e classificatória, uma vez que exclui os que "não sabem" e classifica os discentes em aprovados ou reprovados; é estática, na medida em que o educando é classificado num determinado nível de aprendizagem e inserido em uma escala, representada usualmente por números; é antidemocrática, pois o educando fica à margem do processo avaliativo; e finalmente representa uma prática pedagógica autoritária, em que o educador se utiliza dessa modalidade educativa como instrumento de poder, muitas vezes, para controlar disciplinadamente os alunos.

O que se percebe, conforme Hoffmann (2014), é que a avaliação, via de regra, é confundida com outras práticas. Para a autora, não se pode dizer que o estudante foi avaliado ao observá-lo; tampouco denominar por avaliação a correção de suas tarefas e testes ou o registro desses resultados. Se somente ocorrerem a observação, a correção de tarefas e o registro de resultados, faltou o principal: a intervenção pedagógica necessária para o pro-

ISBN: 978-85-8126-090-7

gresso do estudante.Dessa forma, questiona-se, com o relato de experiência: De que maneira a autoavaliação auxilia na formação do estudante de Pedagogia?

3 Prova: provar o quê para quem? Ou a necessidade de novas avaliações

De acordo com Hoffmann (2014), para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é direito. Ao avaliar, efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo.

Nesse sentido, conforme a autora, não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação).Segundo Hoffmann (2014), o processo avaliativo é sempre de caráter determinante no que se refere aos estudantes, uma vez que posturas avaliativas inclusivas ou excludentes afetam de forma decisiva os sujeitos educativos. É preciso refletir, portanto, se os procedimentos adotados são adequados e justos para cada estudante, mesmo que se avalie um grande número de discentes nas escolas e universidades. Para a autora, não é aceitável a justificativa que não é possível acompanhar individualmente cada estudante de uma turma numerosa! A avaliação da aprendizagem é sempre de caráter individual e tem por intenção:

i) Observar cada aprendiz;

ii) Analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e

iii) Tomar decisões pedagógicas favoráveis ao seu avanço.

Assim sendo, os educadores que desejam efetivamente atuar pedagogicamente, servindo-se dos recursos da avaliação da aprendizagem, necessitam de assumir consciência clara de que estão rompendo com o modelo social excludente (a avaliação é inclusiva), com cinco séculos de história da educação (os exames escolares foram sistematizados no século XVI e a avaliação da aprendizagem no século XX), assim como os próprios fantasmas internos adquiridos ao longo da sua vida pessoal e escolar (os medos e as ansiedades que passamos não devem ser argumento suficiente para que também geremos o medo e a ansiedade junto aos nossos educandos). (LUCKESI, 2011).

Percebe-se que mudanças de paradigmas relacionados à avaliação educacional precisam transitar do ato de examinar para o ato de avaliar na escola, considerando a superação de conceitos e modos de agir como fator principal para uma prática avaliativa cada vez mais eficaz.

4 Saberes docentes do pedagogo, autoconhecimento e autoavaliação

Segundo Barguil (2012), os cursos de licenciatura precisam desenvolver nos futuros professores uma atitude investigativa sobre a disciplina que lecionam, os saberes discentes, de si e da sua prática. Para o autor, a formação do professor precisa contemplar um conjunto dos seguintes saberes:

- **Conhecimento**: são os conteúdos e como estes estão organizados no currículo;
- **Pedagógico**: são as teorias da aprendizagem, os recursos didáticos e a transposição didática. Este saber permite estabelecer um vínculo coerente entre as esco-

ISBN: 978-85-8126-090-7

lhas pedagógicas (ensino) e o funcionamento da mente (aprendizagem), que se expressa na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais didáticos e na dinâmica da sala de aula;

- **Existencial**: são as crenças, percepções, sentimentos e valores – a subjetividade – do professor e contempla a percepção que ele tem sobre Educação, sobre a sua profissão, sobre o estudante, sobre o conhecimento e sobre a vida.

Para Barguil (2013), o maior desafio educacional, em qualquer área do conhecimento é abandonar práticas que expressam a crença de que o saber é transferido de alguém que sabe, no caso o professor, para alguém que não sabe, o estudante.

Nesse sentido, de acordo com Tardif (2002), o trabalho docente se destaca pelo seu componente afetivo, uma vez que seu ofício se baseia "(...) em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos". Em que circunstância, porém, o sentimento é discutido durante a formação? E mais: quais são as oportunidades que o professor tem de extravasar os seus afetos (alegria, raiva, esperança, tristeza...)?

No entendimento do mesmo autor, para que mudanças sejam observadas na prática docente é necessário que o professor, ou quem está preparando-se para ser um, identifique as crenças e os sentimentos que o guiam no seu cotidiano, bem como os transforme, o que é possível quando ele avalia ou se avalia de um modo diferente daquele que lhe causou resistência e insatisfação.

Nesse sentido, o desenvolvimento de saberes existenciais pode ser observado a partir da prática da autoavaliação, uma vez

que essa maneira de avaliar é essencial para a preparação profissional de professores, pois contempla o autoexame do próprio desempenho para levar ao autodesenvolvimento (BAILEY, 1981).

Segundo Martinez (2003), "podemos e devemos possibilitar que o educando seja capaz de valorar por si mesmo como será cumprindo ou cumpriu seus objetivos de aprendizagem." Ainda, segundo a autora, "o trabalho em torno da autoavaliação é difícil e promissor porque, na medida em que conseguimos realizá-lo, estaremos contribuindo para desenvolver formações complexas associadas à criatividade."

5 Metodologia

O presente relato, de abordagem qualitativa, foi realizado em uma turma de 30 estudantes do 7º período do curso de Pedagogia em uma Faculdade no Interior do Ceará, durante a disciplina de *Avaliação Institucional e da Aprendizagem*.

Em uma das avaliações, foi solicitado aos estudantes que realizassem uma autoavaliação sobre o seu desempenho.

A autoavaliação solicitava uma análise qualitativa entre ótimo, bom, regular e insatisfatório das seguintes variáveis: assiduidade e pontualidade para com as aulas; empenho na elaboração das atividades propostas; realização de leituras prévias; aproveitamento do tempo em aula; participação nas aulas e nas atividades em grupos; como seu crescimento na disciplina pode ser considerado.

Além das observações qualitativas, os estudantes deviam atribuir, ainda, uma nota quantitativa entre zero e dez e escrever um texto justificando tal nota.

ISBN: 978-85-8126-090-7

6 Conclusões

Apesar da necessidade de uma autonotação, ou seja, a necessidade de atribuição de uma nota quantitativa para compor a média dos estudantes, foi possível perceber que os mesmos inferiram na importância e na necessidade de se autoavaliarem constantemente durante seu processo formativo.

O senso comum tem a ideia de que, ao solicitar autoavaliação como parte do planejamento pedagógico, os estudantes irão agir de forma irresponsável, não irão agir de forma conveniente com o que realmente aprenderam ou atribuirão a nota máxima para o seu desempenho.

O que percebi diante da atividade foi que tal visão tende a ser uma falácia; dos 30 estudantes que realizaram a autoavaliação, 28 atribuíram-se notas entre 5,5 e 9,0 e analisaram seu desempenho como bom. Dois estudantes deram-se a nota máxima com rendimento ótimo.

Diante dessas respostas, percebe-se que a forma como o educador se vê, sua autoestima, seu posicionamento social, suas relações entre ele e o mundo estão sistematicamente relacionados dentro da sala de aula. Em suas respostas, a sensação de que *não sou digno de receber uma nota superior a que atribuí* era fortemente presente. Tal percepção corrobora a necessidade de trabalharmos os saberes existenciais em sala de aula.

O autoconhecimento, a maneira como o sujeito se vê diante da sociedade, de uma maneira geral e na sala de aula de uma maneira específica, implica na inevitabilidade da autoavaliação no processo educativo.

Dessa forma, considero que a autoavaliação auxiliou na formação do estudante de pedagogia ao inseri-lo em um ambiente avaliativo ao qual não está acostumado, sem a pressão de re-

sultados e a busca desenfreada por décimos para ser aprovado. Outro fator está relacionado ao estudante ter a noção de que necessita participar mais das aulas, das discussões, colocar-se diante dos questionamentos e dos posicionamentos do professor e dos colegas. Tal posicionamento implica no desenvolvimento da autonomia de pensamento, a qual leva a um saber mais apurado sobre si e sobre a realidade.

Assim, modificar a maneira de avaliar implica na reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a ideia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem, bem como a autoanálise como parte integrante desse processo.

7 Referências

BAILEY, G. D. *Teacher Self-assessment*: a means for improving classroom instruction. Washington, DC: National Education Association, 1981.

BARGUIL, Paulo Meireles. *Há sempre algo novo!* – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the black box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, v. 80, n. 2, oct. 1998. Disponível em: <www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>. Acesso em: 07 Ago. 2015.

BOUD, D.; FALCHIKOV, N. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 4, p. 399-413, aug. 2006.

CHEUNG, R. H. P. The Use of Self-Assessment to Foster Students'Learning in Teacher Education: An Experience in Teaching Practice. *Action In Teacher Education*, v. 31, n. 1, p. 49-57, sept. 2009.

ISBN: 978-85-8126-090-7

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI. C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola:* reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.

MARTINEZ, Albertina M. *Criatividade, personalidade e educação*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA AVALIATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Célia Regina Teixeira
Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB. Grupo de Estudos certificado pelo CNPQ: Currículo e Avaliação Educacional. João Pessoas/PB, Brasil.
E-mail: cel.teix54@gmail.com

RESUMO

Este relato aborda uma prática pedagógica avaliativa no ensino superior, amparada conceitualmente no princípio da avaliação formativa. Envolveu alunos do Curso de Pedagogia, no ano de 2014, na oferta da disciplina Avaliação Educacional. O relato se propõe a refletir e socializar prática pedagógica avaliativa e também abordar sobre como o ensino tem sido desencadeado nos espaços educacionais formais, principalmente no ensino superior. Para isso, indagações ao que se ensina, como se ensina e, também, como acompanhamos a aprendizagem tramitam em todo o texto. Aborda-se a necessidade de habilidade pedagógica, quanto às práticas, por compor o ofício docente. Há relato sobre a constituição dos Registros de Memórias de Aulas, enquanto proposta avaliativa em disciplina da graduação.

Palavras-chave: Avaliação. Formativa. Práticas. Ensino. Graduação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

This report addresses a pedagogical practice evaluation in higher education, supported conceptually on the principle of formative evaluation. Involved students of Pedagogy, in the year 2014, the provision of discipline Educational Assessment.The report proposes to reflect and socialize pedagogical practice evaluative and also discuss about how the teaching has been triggered in the spaces formal education, especially in higher education. For this reason, questions to which they teach, how to teach and also, as we are learning, deliberating throughout the text. Addresses the need for pedagogical ability, how to practice, by composing the chanting teacher.There is a report on the establishment of Records of Memories of Classes, while evaluative proposal in discipline of graduation.

Keywords: Assessment. Formative. Practices. Education. Graduation.

1 Introdução

Este relato traz uma breve discussão das concepções avaliativas enquanto elementos que favorecem conhecer e explicar algumas práticas pedagógicas, seus vieses conceituais nos projetos curriculares e os procedimentos avaliativos, isso amparado no princípio de que é a mola propulsora que estimula a ação-reflexão-ação inerente ao ofício docente.

Essas questões perpassam as discussões ora empreendidas neste relato, por constituírem elementos que contribuem na emergência de práticas pedagógicas diferenciadas. Portanto, discutir sobre a questão avaliativa envolve, também, discutir sobre os aspectos curriculares, pois o currículo, além de tratar de conteúdos, estilos de ensinar e aprender, funciona como um dispositivo que nos ensina determinados modos de perceber, de significar e usar o espaço - um instrumento de espacialização e de temporalização. Neste sentido, o espaço de sala de aula também é extremamente expressivo, conforme defende Arroyo (2011). Por ser espaço de tensões, relações e demandas que englobam conteúdos e ações e que acompanham o ofício docente, questiona-se: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar e aprender? E se o que se ensina se aprende?

Assim, o currículo é o elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o plano e a ação, entre o que é prescrito e o que é dado. Exemplo disso ocorre quando discutimos sobre quais são os conteúdos programáticos que serão utilizados para verificar se os educandos estão aprendendo. Os pareceres de Oliveira e Pacheco (2008) nos alertam que todas as questões reflexivas devem conter em seu bojo um olhar atento sobre o que se recomenda e o que acontece nas salas de aula, pois com certeza

ISBN: 978-85-8126-090-7

originará num processo de avaliação, por ser a avaliação parte integrante do currículo, na medida em que a ele se congrega, numa das etapas do processo pedagógico.

Ao refletirmos sobre os conteúdos clássicos que fazem parte do currículo e do processo de escolarização, nem sempre nós os questionamos. Talvez isso aconteça pelo hábito de realizarmos nossas ações pedagógicas quase sempre iguais às aprendidas na observação, às práticas construídas no espaço escolar ou vivenciadas como estudantes, principalmente quando ainda reproduzimos esquemas de avaliação inoperantes no nosso cotidiano. Dessa forma, refletir sobre a finalidade da avaliação à luz das contribuições dos conceitos, considerando os caminhos e descaminhos, avanços e retrocessos percorridos por bases conceituais de avaliação e currículo no espaço educativo é uma necessidade emergente, uma vez que os múltiplos olhares sobre os contextos reais são significativos, quando defendemos a ocorrência de aprendizagens significativas na escola. Destacamos que a Escola é considerada no texto como *lócus* de aprendizagem formal e informal, podendo acontecer em todos os níveis de ensino, infantil, fundamental, médio e superior. Neste aspecto, as práticas avaliativas que ocorrem no espaço escolar trazem em seu bojo todo este histórico que foi se constituindo no *lócus* da sala de aula.

Exemplo disso pode ser observado também em pesquisa realizada no ano de 2014, em um município da Paraíba, com professores do ensino fundamental (1º ao 5º anos), em que em quase todas as respostas dadas sobre como e quando avaliam seus alunos e se estão satisfeitos com a forma que avaliam seus alunos repetem a tese de que há necessidade de romper com questões tradicionais de ensino, metodologia e avaliação. Nestas ações, é verificável que a escola precisa se reconfigurar, não está estrutu-

rada e organizada para ensinar e promover aprendizagens significativas nos seus educandos, mas para selecionar aqueles que, apesar dela, têm condições de galgar os vários níveis de ensino. Com isso, aponta-se a emergência para a ressignificação de práticas pedagógicas avaliativas, uma vez que avaliar é dinamizar oportunidades de ação reflexiva, num acompanhamento permanente das práticas pedagógicas do professor, que incitará o alunado a novas questões a partir de suas respostas formuladas.

Nesse contexto, a avaliação formativa destaca-se como alternativa para ressignificar o ato avaliativo, buscando a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos. Isso decorre, conforme nos apontam Jorba e Sanmartí (2003, p. 123), por a avaliação formativa ter "[...] como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se detectar os pontos fracos da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem". Refletir e discutir as práticas pedagógicas, no âmbito da avaliação, pressupõe que há múltiplos modelos. Entretanto, nesse relato em especial, os moldes avaliativos estão inseridos no âmbito formativo, uma vez que nos remete a observar que o processo de avaliação esteve presente na nossa vida em múltiplos contextos, conforme salienta Oliveira e Pacheco: "[...] podemos dizer que, no cotidiano, a presença da avaliação é permanente" (OLIVEIRA; PACHECO, 2008, p. 119). Refletir que este processo ainda está presente de forma negativa com o objetivo único de verificação seguido de notas, ou seja, desconsiderar que muitas vezes essas notas são de um momento fotográfico único, que muito é falseado no diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, marca que outros caminhos se faziam a construir. Romper com os moldes classificatórios, segundo Luckesi (2011), favorece o avanço e o crescimento dos alunos na aquisição de saberes. O rompimento é

ISBN: 978-85-8126-090-7

emergente, pois insere o campo avaliativo no seu princípio pleno de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha pela avaliação formativa é por ela se materializar nos contextos vividos pelos professores e alunos e ter como função a regulação das aprendizagens. Principalmente por ocorrer essa regulação, é necessário que ela trabalhe com procedimentos que estimulem a participação dos autores do processo, ou seja, alunados e professores. Para que isso ocorra, é pertinente a escolha dos mais diversificados instrumentos avaliativos; ressaltando que, mesmo com a diversidade de instrumentos avaliativos, é necessário esclarecer aos alunos quais os itens avaliados, antes de serem aplicados. O professor, ao elaborar os instrumentos avaliativos, deve fazer uma interação, avaliando o que foi elaborado e fazendo observações para contribuir com a elaboração do aluno. Um instrumento importante e que não pode deixar de estar presente, em uma avaliação formativa é a auto-avaliação.

Desta forma, verificar a aprendizagem amparada no diagnóstico das dificuldades e facilidades de aprender dos alunos e do ensinar dos professores perpassa pela avaliação, pois, dependendo da maneira como ela é praticada nas salas de aulas, tanto pode promover a educação quanto pode promover a exclusão. O processo avaliativo tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino e aprendizagem, à medida que fornece dados ao educador para planejar seu trabalho docente, e ao aluno de auto avaliar-se, ajudando-os a melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem. Cooperando nesta direção, Ferreira defende que a "[...] avaliação é um procedimento útil e necessário para redirecionar qualquer prática, seja esta individual ou coletiva. No âmbito escolar, se apresenta como uma alternativa para tomada de decisões pedagógicas." (2009, p. 23).

Neste aspecto, durante o ano de 2014, como prática avaliativa, foram propostos aos alunos do 5º período do Curso de

Pedagogia os moldes avaliativos formativos, considerando como princípio que, a partir de suas histórias de estudantes e os referenciais teóricos e práticos da disciplina Avaliação Educacional com ênfase na avaliação da aprendizagem, vivenciassem e articulassem as questões conceituais com as vivências práticas. Como instrumento avaliativo foi implementado o registro de memórias. Deste modo, ao propor os registros das memórias, justificou os elos teóricos e práticos, pois, ao refletirem sobre o processo avaliativo, graduandos e professores ultrapassam a perspectiva classificatória e punitiva, para a dimensão formativa.

2 Breve relato sobre prática pedagógica na avaliação da aprendizagem — registros das memórias de aula

Com a proposta de um modelo diferenciado de conceber aprendizagem e ensino, propusemos aos alunos do Curso de Pedagogia a implementação de um instrumento, denominado Registro de Memórias de Aula, por favorecer a ação-reflexão-ação no processo avaliativo e, também, por ter em seu bojo o viés formativo na avaliação da aprendizagem de alunos da graduação. Os alunos propuseram que um local próprio se fazia necessário para registrar seus pareceres. E, com isso, um caderno foi criado para registrar seus pareceres — Cadernos de Memórias de Aulas. Com base nos resultados finais dessa prática, tivemos os seguintes dados, retirados dos pareceres dos Cadernos de Memórias de Aulas de alguns alunos.

Para M.P. – Caderno de memórias, 2014, esse exemplo avaliativo contribui para "[...] compreender que os resultados prévios serão de utilidade no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação pode se tornar aliada para rever e intervir numa aprendizagem significativa". Perceber que a avaliação formativa

ISBN: 978-85-8126-090-7

é grande aliada no processo educativo permite ao professor entender o processo de construção de conhecimento dos seus alunos e também intervir, segundo nos relata M.F.M.S. – Caderno de memórias, 2014, pois "[...] quando o educador torna-se solidário, acaba observando a avaliação como um processo contínuo e que dá chance ao aluno de melhorar".

Nessa perspectiva, a avaliação é formativa, com elementos de autonomia e emancipação, inserindo-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Coincidem com Sousa que defende que a "[...] avaliação não pode abarcar apenas os resultados do ensino, mas o ensino em toda a sua totalidade." (SOUSA, 2012, p. 126). Para M.P. – Caderno de memórias, 2014, foi possível observar que na avaliação formativa, há incluída, dentro de sua concepção, a avaliação diagnóstica. Isso ocorre quando são propostas atividades para os alunos e, por meio da correção, diagnosticam-se as dificuldades. Com a coleta de informações, além da melhoria da condução do processo ensino e aprendizagem, está ocorrendo uma avaliação formativa, uma avaliação a serviço das aprendizagens. As atividades propostas devem ter como objetivo ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação, assim, haverá uma afinidade muito próxima entre as atividades, a avaliação e as finalidades do ensino. A avaliação formativa proporciona condições para um maior equilíbrio entre as finalidades do currículo, do ensino e da avaliação.

Com esses apontamentos, foi possível verificarmos contribuições para compreensão sobre as bases conceituais de avaliação da aprendizagem, pois, através da reflexão feita no caderno de memórias, foi possível compreender como ocorre o processo avaliativo, entender e buscar, na prática pedagógica, diferentes formas de averiguar os novos saberes, compreendendo que é por meio da avaliação que se implementa o processo ensino e aprendizagem.

3 Conclusão

Ao longo do semestre letivo, essa prática pedagógica possibilitou observarmos como a escrita realizada no caderno de memórias propiciou aos graduandos maior entendimento sobre os textos debatidos nas aulas, determinando maiores conhecimentos de toda a turma do curso de Pedagogia. Em sua avaliação final, em que foram perguntados os pareceres positivos e negativos do processo avaliativo, eles relataram que avaliar é bem mais do que a realização de prova no processo final; é utilizar instrumentos que possibilitem a aprendizagem. Portanto, a avaliação de forma continuada pressupõe refletir sobre a prática e intervir a partir do que se avaliou e resultou do processo.

Com isso, num exercício coletivo e individual, professor e graduandos ora enxergam esse processo individualmente com suas dificuldades e facilidades recorrendo às ferramentas para melhorar o que tem que ser melhorado, ora o professor revisita sua prática pedagógica para facilitar a construção de saberes que fazem sentido aos graduandos. Nessa lógica, defendem maiores exercícios práticos e teóricos, uma vez que, ao inserir os componentes da teoria e prática alinhavados e exercitados no cotidiano da sala de aula dos futuros professores em formação, maiores instrumentais serão incorporados. Também relataram a emergência em romper com a questão de exclusão e classificação que permeia todo o sistema escolar, em que os que não atingiram um determinado padrão de aprendizagem são classificados e hierarquizados como alunos de fracasso escolar.

Destacaram também que o ato de avaliar completará seu ciclo constitutivo a partir da tomada de decisão das ações que serão implementadas, num contexto social e cultural amparado na realidade, visando à aprendizagem de maneira satisfatória.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Sob esta ótica, apontam a necessidade de romper com a visão de avaliação como forma de controle do trabalho pedagógico para além dos exames em larga escala e dos excessos de provas. Somente assim a avaliação na perspectiva formativa deve ter em seu cerne um processo abrangente do ser humano, implicando numa reflexão crítica sobre a prática, para descobrir os avanços, as resistências, as dificuldades dos educandos, acompanhando-os no seu processo de crescimento.

Em situação de sala de aula, a avaliação espontânea e interativa ocorre o tempo todo. Todos avaliam e são avaliados constantemente e ajustam suas ideias a partir das observações que vão recebendo. Desta maneira, o processo avaliativo parte do pressuposto de que a aprendizagem se concebe em confronto com as dificuldades encontradas, em que o diagnóstico de sucessos e fracassos deve ser compreendido como um momento de análise. Essa análise deve compreender em que estágio de aprendizado está o educando, considerando as potencialidades individuais e coletivas e as condições de ensino que foram propostas. Portanto, o caderno de memórias se tornou instrumento de investigação, que aguçou a curiosidade dos graduandos em saber mais sobre o tema avaliativo e as várias nuances que se encerram nesse campo conceitual, instigando-os a continuar pesquisando, refletindo e discutindo e, com isso, articulando as nossas concepções para a prática.

Enquanto docente, ao final dessa prática, refletimos que a avaliação deve ser um ato de ação, reflexão e ação e que, desta maneira, contribui para a construção das aprendizagens. No contexto escolar, o professor, como mediador vai percebendo, por meio da ação avaliativa, como ocorre o processo de aprendizagem, contribuindo para que seu aluno avance sempre no processo de aquisição dos saberes. Mesmo com tantos obstáculos, o

caminho das práticas se faz no caminhar, pois ainda são embrionários os relatos de avaliação na perspectiva formativa. Villas Boas (2004) constatou que o desenvolvimento da avaliação formativa, nas escolas brasileiras, ainda é incipiente, pois essa modalidade de avaliação está presente de maneira "informal", sem sistematização. Ela é realizada nos momentos em que o professor e aluno estabelecem uma interação, os alunos trabalham, a partir de propostas colocadas pelo professor, e este observa o desempenho dos alunos, concluindo sobre as aprendizagens construídas.

A avaliação formativa começa a ser construída com a prática dos professores, mas, ainda, sem uma reflexão sólida. Essa prática deve estar amparada pela teoria e pelas especificidades da conjuntura pedagógica.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa.* Petrópolis: Vozes, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo. v. 5).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover:* as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JORBA, J. & SANMARTI, N. *A função pedagógica da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. *Avaliação e currículo no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, Maria Teresa

ISBN: 978-85-8126-090-7

(Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo. v. 5).

SOUSA, Ana Lourdes Lucena de. *O papel da avaliação curricular na metodologia de pesquisa:* reflexões sobre a formação do professor de biologia. In: TEIXEIRA, Célia Regina et al. Avaliação Educacional: campo contestado. São Paulo: Max Limonad, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna. M. (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. São Paulo. Papirus, 2004.

Pôster

Eixo 5

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA

PAIVA, Maria de Lourdes Leite
Especialista em Psicopedagogia (UFC)- PMF/PROFESSOR.
E-mail: lourdesleitep@yahoo.com.br

SILVA, Jocyana Cavalcante da
Doutoranda em Avaliação Educacional (UFC). Bolsista CAPES.
E-mail: jocyanaef@gmail.com

RESUMO

O estudo teve como objetivo avaliar o desempenho da Educação Física Inclusiva no desenvolvimento dos aspectos socioafetivo, socioambiental e cognitivo em crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, do Atendimento Educacional Especializado, em Fortaleza, no ano de 2014, em uma Escola Municipal, onde são atendidas aproximadamente 30 crianças com deficiência, seguindo a linha de pensamento do Coletivo de Autores, Ferreira (2011), Freire (1996), Kunz (1991) e Vygotsky (1988). A amostra foi composta por três crianças com TEA severo, sendo duas meninas com 8 e 9 anos matriculadas no 3º e 4º anos, respectivos, e um menino com 12 anos matriculado no 4º ano. As crianças chegaram à escola com comprometimentos nos três principais eixos do TEA. O plano do AEE foi elaborado através de dois atendimentos, um individual e outro coletivo, em que se destacou a acessibilidade atitudinal na relação educador/educando, a metodologia vivenciada e o instrumento metodológico. Com aproximadamente um mês de experiência, notou-se a mudança de comportamento das três crianças na adaptação à nova rotina, com seus pares e ambientes e, assim, a facilitação do processo de desenvolvimento cognitivo. Antes da implantação da nova metodologia, as crianças não demonstravam reconhecer as letras e tinham grandes dificuldades para realizarem tarefas

ISBN: 978-85-8126-090-7

simples e de se socializarem. Atualmente pode-se dizer que as três crianças tiveram avanços significativos no desenvolvimento cognitivo e na socialização. Estima-se que a continuidade do estudo poderá trazer excelentes resultados.

Palavras-chave: TEA, AEE, Avaliação.

ABSTRACT

The study aimed to evaluate the performance of Inclusive Physical Education in the development of socio-affective aspects, socio-environmental and cognitive in children with Autism Spectrum Disorder – ASD of the Specialized Educational Services (AEE) from Fortaleza, in 2014, in a Municipal School where are served about 30 children with disabilities, following the line of thought of these authors: Ferreira (2011), Freire (1996), Kunz (1991), and Vygotsky (1988). The sample was composed of three children with severe ASD, two girls 8 and 9 years old enrolled in the 3rd and 4th years, respective, and a boy aged 12 enrolled in the 4th year. Children come to school with commitments in the three main axes of ASD. The AEE plan was prepared through two calls, one individual and one collective where he highlighted the attitudinal accessibility in relationship educator / student, the methodology and experienced the methodological tool. With about a month of experience, it was noticed the change of the three children's behavior to adapt to the new routine with their peers and environments, and thus facilitating the process of cognitive development. Before the implementation of the new methodology, the children did not show to recognize the letters and had great difficulty to perform simple tasks and socialize themselves. Currently it can be said that the three children had significant advances in cognitive development and socialization. It is estimated that the continuity of the study can bring great results.

Keywords: ASD, AEE, Evaluation.

1 Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por deficiências na comunicação social e reciprocidade, além de comportamento estereotipado e / ou repetitivo, com sintomas de apresentação até a idade de 3 anos (American Psychiatric Association – APA, 2000). Contudo, essa deficiência quando diagnosticada deve ser tratada, mas muitas vezes percebe-se pouca orientação por parte da família e dos profissionais, principalmente, quando se direciona o olhar sobre o ambiente escolar. Neste é evidente a falta de preparação sobre o assunto e, ainda, infelizmente, não se efetiva com qualidade um acompanhamento através do Atendimento Educacional Especializado – AEE – para os educandos, sendo este garantido por lei. Daí, como resolver esse problema em escolas públicas a partir do atendimento educacional especializado?

> "O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Segundo Lima Verde (2010), uma das características do Atendimento Educacional Especializado – AEE é favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e a superação dos aspectos impostos pela deficiência, que podem limitar ou colocá-los em situação de desvantagem no processo de escolarização. Daí, o objetivo da pesquisa visou avaliar o desempenho da Educação Física Inclusiva – AFI – no desenvolvimento dos aspectos socioafetivo, socioambietal e cognitivo, além de trabalhar e organizar a socialização afetiva e ambiental escolar através da rotina, oralidade e estímulo nos referidos aspectos dos alunos

ISBN: 978-85-8126-090-7

que apresentaram TEA, através da promoção de jogos cooperativos e brincadeiras de inclusão, em que se destacou a acessibilidade atitudinal do professor na relação educador/educando, metodologia vivenciada e instrumento metodológico base de estudo.

Kunz (1991), através de seus estudos, vem propor à educação física escolar mudanças em seu fazer pedagógico, principalmente na questão do esporte em si, destituindo-se da visão técnica e institucionalizadora, a partir de uma proposta Crítico-Emancipatória, concreta de ensino, ou seja, não se restringe à crítica, mas propõe e orienta ações pedagógicas significativas. Nesse sentido, a educação física pode contribuir para a aquisição de seus conhecimentos específicos pelo indivíduo de forma crítica e reflexiva, descaracterizando-a de seu papel alienador. Daí, a importância de rever o papel da inclusão em escolas públicas a partir do papel pedagógico na educação física escolar para educandos que estão diagnosticados com TEA e estão sendo privados de atendimento, sendo este um direito adquirido por lei (LDB 9394/96), em seus artigos 58, 59 e 60.

> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
>
> Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Segundo ALMEIDA (2010), acredita-se que, dentre as linhas de desenvolvimento do trabalho da educação física escolar, a abordagem Crítico-Emancipatória faz-se pertinente e significa-

tiva para uma educação de transformações, pois se faz pertinente na reflexão crítica contra a legitimação da alienação das massas populares, na sociedade contemporânea, onde o conhecimento está ainda sendo produzido não para o indivíduo, e sim para a produtividade do capitalismo, por seus interesses e necessidades.

De acordo com os pensamentos acima citados, decidiu-se utilizar esse conhecimento não para a produtividade de sociedade capitalista de interesses, mas sim com vistas à realização da Educação Física Inclusiva de socialização, sensibilização, conscientização, promovida dentro e fora da escola, a fim de eliminar preconceitos, estigmatizações e estereótipos, estimulando a convivência com alunos que tivessem as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.), possibilitando uma melhora da autoestima dos mesmos e contribuindo para que eles realmente aprendessem em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade; prática de contribuição individual e coletiva.

> [...] Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. [...]. (FREIRE, 1996)

Para FERREIRA (2011), a proposta de Educação Física Inclusiva passa necessariamente por práticas/vivências corporais

ISBN: 978-85-8126-090-7

que supõem uma colaboração estreita entre professores e alunos. Por isso, os objetivos pedagógicos estão sendo estabelecidos a partir das possibilidades de cada aluno e é importante que, antes de iniciar uma atividade prática, por exemplo, a mesma seja demonstrada. Enfim, a Educação Física Inclusiva é um desafio que pode/deve ser plenamente cumprido. Mas, para isso, é necessário quebrar/desestabilizar práticas cristalizadas e atuar com práticas corporais que respeitem as diferenças de cada um. São inúmeras as possibilidades. Cabe ressaltar, porém, que o êxito depende da práxis contínua.

2 Descrição da experiência

Segundo VYGOTSKY (1998), a relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual existem elementos que auxiliam a atividade humana. Esses elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Então, com esse pensamento, houve um empenho em elaborar estratégias que minimizassem as barreiras existentes para esse desenvolvimento e, assim, utilizou-se a EFI nos três principais eixos do TEA: a) Interações Sociais; b) Comportamentos Esteriotipados, Repetitivos e Restrições de Interesses; c) Comprometimento Qualitativo na Comunicação e na Linguagem.

A intervenção iniciou-se em fevereiro de 2014 com três crianças do AEE/SRM, sendo duas meninas com 8 e 9 anos matriculadas no 3º e 4º anos, respectivos, e um menino com 12 anos matriculado no 4º ano, escolhidas a partir de um grupo onde são atendidas aproximadamente 30 crianças com deficiência, sejam

elas: transtorno global do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação. Foi elaborado um Plano de AEE que teve início em meados do mês de fevereiro. Os alunos frequentavam a escola de segunda a sexta, sendo A.C. pela manhã e A.J. e R.M. à tarde.

A.C. frequentava a escola desde 2012, apresentando comprometimento nos eixos: Interações Sociais, Restrição de Interesses e Adesão a Rotinas ou Rituais Incomuns, Comprometimentos na Comunicação e na Linguagem e Atraso ou Ausência de linguagem falada. Esta frequentava a escola e permanecia na secretaria deitada em um tatame ou batendo nos armários. Ela resistia ao entrar na sala comum de 7:00 horas até as 9:00 horas quando sua mãe vinha buscá-la.

A.J. apresentava comprometimento de alguns aspectos dos três principais eixos do TEA: nas Interações Sociais com baixa incidência de interações com criança da mesma idade, Comportamentos Estereotipados, Adesão a Rotinas ou Rituais Incomuns, Padrões Repetitivos de Comportamentos, tais como postura não usual dos dedos, agito frequente das mãos e preocupação persistente com partes de objetos. Não foram constatados comprometimentos qualitativos na comunicação e linguagem. Apresentava assiduidade na escola, ausência de fala idiossincrática, inabilidade em iniciar e manter conversação com o meio.

R.M. apresentava comprometimentos Incomuns associados à esquizofrenia e era alheio a tudo ao seu redor; percebeu-se bastante envolvimento da família.

Antes da aproximação com as referidas crianças, decidiu-se observá-las em suas rotinas e comportamentos, com as professoras e colegas de sala, e triagem com a família do nosso público alvo. Essa ação foi de fundamental importância para elaborar um Plano de AEE exitoso e com segurança na metodologia que seria empregada, de acordo com as dificuldades observadas de cada

ISBN: 978-85-8126-090-7

criança nos eixos: Comportamentos Estereotipados, Repetitivos e Restrição de Interesses e Adesão a Rotinas ou Rituais.

Diante dessas observações, permitiu-se através do plano experienciar ações na desconstrução e reconstrução de nova rotina, utilizando a Educação Física Inclusiva.

O atendimento que se iniciou no período de fevereiro foi até dezembro de 2014, duas vezes na semana, sendo um individual em sala, para utilização dos instrumentais de Avaliação de Desenvolvimento Psicomotor – ADP da sala do AEE, e outro realizado em coletivo/quadra, com todas as crianças com deficiência do AEE e parte de crianças ditas "normais" da sala comum, para efetivar a inclusão com solidariedade e companheirismo. Vale ressaltar que as atividades utilizadas eram adequadas à deficiência com maior comprometimento.

2.1 Acessibilidade atitudinal

Foi desenvolvida a seguinte postura como professor do AEE: acreditar no potencial dos alunos, ter paciência, ter amor, demonstrar carinho, domínio das regras e limites para toda clientela, impostas para o bom desenvolvimento do instrumento metodológico base da intervenção (estímulo).

2.2 Recursos utilizados

- Educação Física Inclusiva (esportiva e cultural): A dança circular; Brinquedos cantados, jogos e o esquema corporal; Cantigas e brincadeiras-de-roda e o folclore; Ciranda: contação de histórias, musicalização e mímicas diversas; Cantigas e jogos afetivos; Músicas para memorização; Os brinquedos cantados como

agentes terapêuticos das emoções; Os jogos com canto como agente socializador.

- Família presente a fim de apoiar a intervenção e a assiduidade do aluno no AEE; Professor da Sala Comum com parceria de metodologia; Gestão Escolar com apoio material e espaço físico (quadra).

3 Resultados e discussões

No primeiro momento da atividade em quadra, percebeu-se o empenho das famílias na assiduidade. O primeiro encontro ocorreu com todas as crianças do AEE e parte de crianças ditas "normais" da sala comum. As mesmas adaptaram-se bem ao ambiente e as dificuldades surgidas foram em relação à adequação das crianças com TEA, bem como com a quebra de rotina. A primeira intervenção não foi fácil, pois se necessitou bastante da ajuda da família para a realização da atividade de ciranda. As crianças com TEA eram alheias à interação, não havia expressão de alegria e não demonstravam afetividade na interação. Apresentavam comportamentos agressivos e bastante resistência, porém se empenharam em tranquilizá-las e fazer com que tivessem segurança e carinho. No mesmo dia, na segunda atividade, através dos jogos cooperativos, optou-se para que as mesmas tivessem suas mães como pares, e assim seguiu-se. Para a surpresa de todos, ficou registrado que as crianças com TEA, vendo que cada aluno estava de mãos dadas com outros colegas, soltaram as mãos de suas mães e pegaram na mão de outros colegas para realização das atividades, e, a partir deste momento, notou-se que a cada atividade as crianças iam adequando-se ao ambiente e interagindo com os demais. Observou-se que, ao longo de todo o ano no atendimento em quadra, havia uma assiduidade quase geral

ISBN: 978-85-8126-090-7

de todos, com algumas faltas relacionadas a doenças ou atendimento clínico; a Educação Física Inclusiva tornou-se prazerosa na interação, socialização, companheirismo e solidariedade.

O projeto, de fato, foi extremamente importante e imprescindível para os escolares, no sentido de compreender a inclusão, um dos princípios dos PCN's. Além disso, oportunizou melhorias significativas nas crianças diagnosticadas com TEA. A socialização, a interação, o contato com o coletivo, ações com diferentes materiais e atividades lúdicas e colaborativas, auto -organização e autonomia, discussão e debates sobre diversas temáticas abordadas, parceria com a família e a escola ajudaram, efetivamente, do ponto de vista cognitivo, afetivo, moral, motor e social, os indivíduos trabalhados.

4 Considerações finais

Sabe-se que o movimento humano está imbricado ao próprio desenvolvimento motor e lado a lado com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. E, portanto, pode-se dizer que o movimento está presente na maioria dos lugares, seja na escola, na academia ou em clubes esportivos, envolvendo atividades diversas de socialização ambiental como a dança, as lutas, recreação, o esporte e lazer. Nessa ótica, foi argumentado aqui que, em princípio, o conhecimento acerca do desenvolvimento motor tem muito a contribuir com os programas de intervenção em Educação Física Inclusiva ou Atividades Físicas Inclusivas.

Referências

ALMEIDA, A. S.; LUCAS, B. B. *A Educação Física sob direção de Kunz*. Conexões, 8(1):77-99. Coletivos de Autores, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.4th ed. (textrevision). Washington, DC: APA.

BRASIL. *Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.* Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03. maio. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*: São Paulo Cortez, 1992.

FLEGNER, A. J. *Critérios de avaliação em educação física de 11 anos em diante. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. v. 8. n9 30. pp. 66-80.

FERREIRA, E. L. *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência.* vol. 2 e 5, Mogi Das Cruzes, Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Ano da Publicação Original: 1996 – Ano da Digitalização, 2002.

KUNZ, E. *Educação Física:* ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

LIMAVERDE, Adriana; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual.* São Paulo: Moderna, 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-IV Preparado pela Task Force o DSM-IV e outras comissões e grupos de trabalho da American PsychiatricAssociation. 4. Ed. Porto Alegre: Armed, 2002.

SASSAKI, R.K. *Acessibilidade total:* uma questão de direitos humanos, CANOAS, 2005. Texto abordado na I Conferência Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência, do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Canoas, em 21 de setembro de 2005, na cidade de Canoas;RS.

ISBN: 978-85-8126-090-7

_____. *Adaptações razoáveis sob o crivo inclusivista*. Parte 1. Revista Reação, São Paulo, ano 14, n, 75, p. 14-18, jul./ago. 2010b.

VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 1988. Scipione. Série Pensamento e Ação no Magistério.

_____, *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes. 1988.

_____, Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone,1998. p. 103-117.

Pôster

Eixo 8

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

SOUZA, Antonio Raimundo de Melo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender que elementos são necessários, para a realização da avaliação voltada para os alunos da modalidade de ensino de jovens e adultos por meio da perspectiva formativa. Os objetivos específicos são: entender quais as dificuldades que permeiam o processo de avaliação formativa quanto à sua aplicabilidade; observar qual entendimento que o aluno e o professor têm a respeito da avaliação; realizar um comparativo entre a prática do professor e o que está expresso no manual do Ministério da Educação; perceber se a avaliação vivenciada pelos sujeitos acontece por meio de uma avaliação formativa ou classificatória. Para a efetivação desse estudo, buscamos a orientação dos cadernos de orientação aos professores da Educação de Jovens e Adultos fornecidos pela secretaria municipal de educação da cidade de Fortaleza/CE, o Projeto Político-Pedagógico da instituição onde a pesquisa foi realizada e as provas feitas pelos alunos. Também foi utilizado um questionário para os alunos e professores. Nesta pesquisa, constatou-se que os sujeitos compreendem a impotência que a avaliação tem, porém a entendem como uma forma de mudar de uma série para outra.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Professor.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The aim of the present work is to understand what elements are necessary for the achievement of the assessment of learning and focus the students of teaching modality Education of Young People and Adults (EYA). The specific objectives are: to perceive what are the difficulties that permeates the process of evaluation as to its applicability; to observe what understanding, that the student and teacher has the respect of the evaluation; to watch if the assessment experienced by subject happens through a formative evaluation or classification. To conduct this study, we seek the general guidelines for the development of pedagogical work in the EYA, supplied by the municipal department of education of the city of Fortaleza/CE, the Political-Pedagogical Project of the institution where the research was carried out and the evidence made by the students. In this study we found that the subjects understand the importance that the evaluation has, however the means as a way to changing from one series to another.

Key-words: Evaluation of Learning. Education of Young People and Adults. Teacher.

1 Introdução

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 1982). A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que surgiu para atender aos indivíduos que não tiveram condições de estudar, pois precisaram labutar desde cedo para garantir o sustento da sua família ou não concluíram seus estudos no período adequado, entre outros motivos.

Para atender às necessidades desse indivíduo, surge a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como consta no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

> § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A conjuntura histórica da EJA é reflexo de um sistema educacional produto das contradições sociais, políticas e culturais. A EJA historicamente se destinou aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, que estruturalmente foi excluída, evidenciando a perversidade de um sistema educacional de uma sociedade dividida entre classes.

Desde o início da década de 1960, Paulo Freire e sua equipe vão atraindo uma visibilidade com suas várias experiências na alfabetização de jovens e adultos, pois concebiam com clareza o fato de que a alfabetização deveria acontecer não mais por meio

ISBN: 978-85-8126-090-7

de práticas tradicionais voltadas prioritariamente para o aprendizado instrumental, mas sim como um momento de sentido da aprendizagem na vida das pessoas, em que elas começaram a se reconhecer no processo de ensino e aprendizagem, já que o conteúdo começou a ser a expressão cultural. Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo conceito e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.

Entretanto, temos um longo percurso a percorrer por essa modalidade de ensino, uma vez que ela não recebe o apoio necessário das autoridades vigentes, razão que acarreta diferentes problemas, por exemplo, a falta de professores qualificados para mediar a interação entre os sujeitos que fazem parte da EJA.

Portanto, a avaliação da aprendizagem desses indivíduos deve ser vista como um instrumento que requer dos docentes um olhar mais perspicaz, pois, dependendo do juízo, pode auxiliar o educando e o educador da EJA em suas ações ou servir apenas para classificar e atribuir um nota.

Sendo assim, podemos considerar, por meio do panorama em que se encontra a avaliação, o surgimento de um paradigma de que ela deve ser para o educando uma ferramenta de importante significado, haja vista que, por intermédio dela, o indivíduo poderá refletir acerca de sua aprendizagem, dos acertos e dos erros, considerando-a como um instrumento indicador de suas principais dificuldades e também como uma auxiliadora na superação das dificuldades.

De acordo com Haydt (1997, p. 21):

> Se a avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela permite também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) à medida que fornece

> dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a realidade que vemos na escola é outra. A avaliação geralmente é entendida como uma ferramenta utilizada para atribuir uma nota ao sujeito. Para ajuizar a aprendizagem e pensar a respeito da formação dos educandos, os educadores utilizam, em sua maioria, a prova, muitas vezes como único instrumento de medição, classificação e de quantificação, ou seja, como uma ferramenta que serve apenas para designar o grau atingido de forma quantitativa.

Outro fator relevante se dá pelos próprios alunos, os quais entram em sala de aula acreditando que a sua avaliação será atribuída apenas por meio de provas, para adquirir uma nota e passar de uma série para outra. Portanto, nesse cenário de concepções já preestabelecidas, torna-se um pouco difícil quebrar as ideias que de fato permeiam o processo de avaliação da aprendizagem compreendendo seus significados e contribuições para o sujeito, seja na EJA ou em outra modalidade de ensino.

2 A avaliação na perspectiva da eja

Os problemas enfrentados na modalidade de ensino EJA, com relação à avaliação, estão vinculados ao fato de os discentes a verem como um meio de ganhar uma nota para sua promoção. Para entender o processo de avaliação de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na instituição pesquisada, buscou-se analisar o que o Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 87) apresenta sobre a avaliação, que é descrita como:

> Um [...] instrumento de orientação para o educador para que o mesmo possa fazer as devidas intervenções no processo ensino aprendizagem. É necessário, portanto, que

ISBN: 978-85-8126-090-7

> seja feita de forma contínua e sistemática, por meio da observação do conhecimento construído pelo aluno e demonstrado através de sua participação em atividades propostas e os meios (estratégias) por ele utilizados. Devem levar em conta as diferenças individuais e necessidades especiais dos alunos. Processo avaliativo. Para tanto, é necessário que ocorra de forma diferenciada, uma vez diagnosticados casos de alunos que apresentem dificuldades (limites) em relação a outro.

Foi fácil compreender que a avaliação proposta deve permitir ao professor a concretização de uma leitura dos conhecimentos e experiências que o aluno já possui. De acordo com esse documento, a avaliação exercitada pela instituição segue as orientações contidas no artigo 24 da Lei 9.394/1996 e compreende que a avaliação deve ser:

- investigativa ou diagnóstica: possibilita ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos;
- contínua: permite a observação permanente do processo de ensino-aprendizagem e possibilita ao educador repensar sua prática pedagógica;
- sistemática: acompanha o processo de aprendizagem do educando, utilizando instrumentos diversos para o registro do processo;
- abrangente: contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo-escola do educando;
- permanente: permite um avaliar constante na aquisição dos conteúdos pelo educando no decorrer do seu tempo -escola, bem como do trabalho pedagógico da escola.

Na EJA, compreendemos que a nota se faz necessária no processo escolar, pois a aprendizagem do educando é analisada

a partir do que alcançou em termos quantitativos. Em relação a isso, Luis (2003, p. 33) ressalta que:

> A chamada cultura da avaliação atualmente tão presente nos processos educacionais e que muitas vezes tem condicionado as práticas curriculares, a organização do trabalho pedagógico escolar e as próprias práticas avaliativas na tentativa de adequá-las às exigências de tal 'cultura' muitas vezes tem contribuído para a manutenção de uma avaliação escolar certificativa, classificatória, perdendo cada vez mais seu sentido pedagógico.

Assim, fica evidente que o processo de avaliação da aprendizagem deve considerar as experiências dos alunos jovens e adultos, diferentemente das crianças, pois eles possuem uma bagagem maior de conhecimentos, cabendo ao educador trabalhar de uma forma com que esses discentes estabeleçam relações com o novo.

3 Considerações finais

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se destina à inclusão escolar de um público que, por vários motivos, foi excluído da educação durante sua infância ou adolescência. Por isso, não podemos, em nenhum momento, definir essa modalidade pelo turno em que ela é ofertada, mas atender às especificidades dos sujeitos que nela estão inseridos.

Ao discutir sobre aprendizagem, não podemos esquecer de citá-la junto à avaliação, pois ela acompanha todo o processo do aluno durante a sua formação. Portanto, a avaliação tem a sua fundamental importância para que os alunos reflitam sobre as suas aprendizagens e dificuldades e também para que o professor reveja suas metodologias de transmissão de conhecimento e pos-

ISBN: 978-85-8126-090-7

sa criar estratégias que ajudem os estudantes no entendimento e compreensão do conteúdo abordado em sala.

Sendo assim, para que haja essa compreensão de avaliação por parte de educando e educador, faz-se necessário que ambos saibam o seu significado e que entendam que ela acompanha a aprendizagem, superando os desafios. Desse modo, o erro passa a ser objeto de estudo e o *feedback*, um exercício contínuo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *A avaliação do processo ensino -aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1994.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação Física? In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 33-44.

Pôster

Eixo 9

Avaliação Institucional e Políticas Públicas

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

A AVALIAÇÃO EXTERNA NA PERCEPÇÃO DAS MÃES DOS/AS ESTUDANTES DOS 3º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ITUIUTABA

SILVA, Patrícia Aparecida da
Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado Acadêmico, na linha de Saberes e Práticas Educativas da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E
-mail: patriciaped10@yahoo.com.br

MENDES, Olenir Maria
Possui Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – FE/USP em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (2006). É Professora da Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Educação – Núcleo de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Saberes e Práticas Educativas. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares. É coordenadora do subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/UFU. E-mail: olenir@ufu.br

COSTA, Simone Freitas Pereira
Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE.
E-mail: simonefpcosta@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, intitulada *"A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba"*, que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e de algumas escolas de Ituiutaba. Sendo assim, o nosso objetivo maior é identificar que tipo de melhorias/transformações as políticas de avaliação mineira têm provocado nas escolas e se essas transformações têm produzido qualidade educacional. Dessa maneira, os dados construídos e aqui apresentados, tratam da

ISBN: 978-85-8126-090-7

percepção das mães dos/as estudantes dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, de uma escola localizada no município de Ituiutaba – MG, sobre a colaboração da avaliação externa para melhorar a qualidade da escola. O referencial teórico que fundamenta este estudo se constitui, dentre outros, em estudos de pesquisadores da temática, com destaque para Freitas (2007), Fernandes e Gremaud (2009). A partir das falas das mães entrevistadas, é evidente que ainda há grande desconhecimento acerca da contribuição da avaliação externa no que se refere à melhoria da qualidade da escola.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação em larga escala. Qualidade da escola.

ABSTRACT

This paper presents partial results of the ongoing research entitled *"The production of quality by systemic evaluation politics of Minas Gerais in Municipal Networks of Uberlândia and Ituiutaba"*, which have been developed by the Group of Studies and Research in Educational Evaluation – GEPAE, along with the Municipal Education Secretary of Uberlândia and some schools of Ituiutaba as well. That being, our major goal is to identify which kind of improvements/transformations the evaluation politics of Minas Gerais have implied in schools and if those have generated educational quality. Hence, the data built and here presented, deals with 3rd and 5th grade elementary school students' mothers' perception, of a school located in the township of Ituiutaba – MG, on the collaboration of external evaluation in the improvement of school's quality. Theoretical references which this study is based upon constitutes, among others, thematic researchers' works, emphasizing Freitas (2007), Fernandes and Gremaud (2009). As of interviewed mothers' speeches, it is clear that still is great the unknowing about external evaluation's contribution in respect of school's quality improvement.

Keywords: Educational evaluation. Large-scale evaluation. School's quality.

1 Primeiras considerações

O trabalho aqui apresentado se pauta no Projeto de Pesquisa submetido e aprovado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, assim sendo, a fundamentação teórica e os argumentos aqui apresentados coadunam com o referido projeto.

Desde a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE, a preocupação com as dificuldades que os estudantes de escolas públicas das classes populares estão tendo para aprender é uma constante. Deste modo, o GEPAE busca compreender criticamente e analisar de modo aprofundado a realidade das lógicas que articulam os espaços da sala de aula em interface com a escola e a sociedade, especialmente as práticas avaliativas. Tais práticas, tanto podem fortalecer processos includentes – oportunidade em que se poderá melhorar a qualidade da educação oferecida aos/às estudantes; quanto podem fundamentar processos excludentes – perpetuando uma escola de qualidade duvidosa, ou ainda, pautada em políticas de responsabilização unilaterais, o que segundo Freitas (2007, p. 965) "conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos". Como consequência, a escola pode se tornar importante instrumento de reprodução da exclusão, ao não se constituir em um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas.

Nesta segunda perspectiva, os/as estudantes pobres têm sua eliminação adiada uma vez que no interior da escola existem novas formas de exclusão. Consequentemente, a ênfase na avaliação formal dentro da sala de aula diminuiu e fortaleceu-se o monitoramento pela avaliação centralizada e externa. "Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências

ISBN: 978-85-8126-090-7

globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos" (FREITAS, 2007, p. 973). São exemplos disso o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – a nível federal e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE – a nível estadual. Mesmo assim, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola permanecem e esta tem sido uma preocupação do GEPAE.

Diante do cenário aqui delineado, conforme o Projeto de Pesquisa já citado, o GEPAE propôs uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia e algumas escolas da cidade de Ituiutaba, tendo como perspectiva central realizar uma avaliação diagnóstica do processo de Avaliação Sistêmica do Estado de Minas Gerais, nos municípios acima citados, na perspectiva de contribuir com a reflexão sobre as práticas avaliativas comprometidas com a produção da qualidade a partir da corresponsabilidade dos/as participantes do processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas. A referida qualidade, no entendimento do GEPAE e das Secretarias Municipais de Educação supracitadas, influencia de modo direto os processos não só educativos, mas sociais representados pela educação, conforme sua qualidade.

Assim, fica explicitada a importância de que os sujeitos envolvidos no processo educativo, e avaliativo, por conseguinte, se posicionem, externem suas percepções e desconhecimentos. Deste modo, a compreensão da comunidade escolar, aqui representada pelas mães, faz-se fundamental.

2 Fontes de pesquisa

Nesta seção, com o intuito de compreender o que a avaliação externa representa para a melhoria da qualidade da escola,

na percepção de familiares responsáveis pelos/as estudantes, será apresentado um recorte das entrevistas semiestruturadas realizadas com as mães de 10 crianças matriculadas em uma escola da rede municipal da cidade de Ituiutaba-MG, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo cinco estudantes (duas meninas e três meninos) que cursavam o 3º ano e cinco estudantes (uma menina e quatro meninos), o 5ª ano.

No intuito de garantir o anonimato das entrevistadas, as mães serão enumeradas de 1 a 10 e nomeadas do seguinte modo: M1; M2; M3; M4; M5 (mães dos (as) estudantes do 3º ano); M6; M7; M8; M9; M10 (mães dos (as) estudantes do 5º ano).

3 Percepções das mães entrevistadas

Conforme questões elencadas por meio das entrevistas, as mães não utilizam como critério de escolha da escola de seus/as filhos/as os resultados das avaliações externas, preocupam-se mais com a localização geográfica, pois todas as dez mães procuraram matricular os/as estudantes na escola pesquisada pelo fato de a mesma estar próxima de suas casas. Ou seja, para as entrevistadas não ficou evidenciado que os índices das avaliações externas têm significado de qualidade na escolha da unidade escolar que o/a estudante será matriculado/a.

Na perspectiva de Fernandes, ocorreria justamente o contrário, uma vez que a divulgação dos resultados funcionaria como

> [...] um elemento de pressão por melhoria da qualidade. Os pais, por exemplo, podem cobrar providências para que ela melhore, caso os resultados não sejam bons. Eles podem também, utilizar tais informações na escolha da escola do seu filho. (FERNANDES, 2007, p. 08).

ISBN: 978-85-8126-090-7

Para o governo federal, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é calculado a partir do fluxo escolar e das médias de desenvolvimento nas avaliações nacionais, constitui importante indicador para que gestores, pais/mães e responsáveis acompanhem o trabalho e o desempenho das escolas, podendo aferir a melhoria da educação do país, cuja responsabilização pelo desempenho dos/as educandos/as é considerada não apenas aos/às estudantes, mas às escolas, professores/as, diretores/as e gestores/as (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Nesse caminho, a questão central deste recorte está representada na seguinte pergunta feita às mães entrevistadas: "Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola? De que maneira?"

Por conseguinte, salientamos que todas as mães afirmaram que sim, que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola. A respeito disso, três mães não souberam explicar de que maneira isso ocorreria (M2, M5, M7), sendo que a M5 argumentou que não sabia explicar pelo fato de ter sete filhos para criar e não ser fácil conseguir acompanhar tudo. O discurso de uma das mães (M10) demonstrou sua insatisfação com a falta de orientação dada pela escola, pois a escola não chamava as pessoas responsáveis pelos/as estudantes para explicar o que seria a avaliação. Com isso, a mesma afirmou que recebeu apenas um papel da escola em que comunicava que iria acontecer a avaliação, mas sem explicar, sem esclarecer. E, embora a mãe afirmasse que a avaliação externa colabore para melhorar a qualidade da escola, ela disse que nem todas as escolas levariam a avaliação externa tão a sério assim.

Existe ainda a visão de que a avaliação sirva para fazer com que os/as estudantes estudem mais, como podemos ver na fala da M9: "[...] tem alguns alunos desinteressados [...] A escola

pode ser a pior que for, mas se o aluno for interessado, ele aprende! [...] Eu achei bom essa prova, esse negócio aí pra colocar os alunos 'pra frente', né, ter mais interesse!". Isto é, para esta mãe, a avaliação externa ainda é uma maneira de mostrar se a escola é capaz de ensinar, para também perceber se o caminho que está trilhando é o caminho que precisa percorrer. Dessa maneira, esta fala é corroborada pela M6, que afirmou que por meio da avaliação externa a escola pode ver o que está errado para melhorar. Nas palavras da mãe entrevistada: "[...] quando a escola tem uma avaliação muito ruim, tem que ver o que está acontecendo para poder melhorar [...] porque tem escola aqui em Ituiutaba que o negócio é esquisito, né?". Assim, estas mães chamam atenção para a necessidade de que as avaliações externas sejam capazes de possibilitar a escola rever o trabalho que tem feito.

Nas palavras de Castro (2009), as avaliações em larga escala objetivam subsidiar ações para a melhoria da qualidade, que incidem maior visibilidade e transparência às informações centrais do processo de aprendizagem. Ou melhor dizendo, no que os/as educandos/as estão aprendendo efetivamente.

Há, também, mães que entendem que a avaliação externa seja um instrumento disciplinador dos comportamentos, conforme revela a fala da M8: "[...] eu acho que o aluno pega mais firme, né? Eu acho que eles ficam mais 'na linha'! Exige muito, né? E dos professores ainda mais, né, porque se não tiver ajuda do professor também...".

Também para a M3, a avaliação externa funciona como disciplinadora, pois para a mesma ela melhora o comportamento das crianças e ainda melhora a aprendizagem.

Finalmente, para a M4, a avaliação externa, além de colaborar para melhorar a qualidade da escola, contribui para melhorar a aprendizagem dos (as) estudantes. Esta entrevistada ainda afirmou que seria bom ter avaliações externas regularmente.

ISBN: 978-85-8126-090-7

4 Algumas conclusões

Pode-se afirmar que há vários significados atribuídos à avaliação externa, que vão desde o caráter disciplinador até o caráter pedagógico. A partir das considerações aqui expostas, pode-se afirmar que as informações sobre a importância da avaliação externa não estariam sendo bem trabalhadas com as pessoas responsáveis pelos/as estudantes, pois não há um questionamento por parte da comunidade escolar acerca da validade e dos significados das avaliações externas para as aprendizagens.

Referências

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>. Acesso em 27/07/2015.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB:* metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007.

FERNANDES, R. & GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil:* construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE (2003 -2006)

ALVES, Kamila Carneiro
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). E-mail: kamila.carneiro@aluno.uece.br

ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo
Doutor em Educação Brasileira pela UFC, pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e professor vinculado ao Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: carlos.albuquerque@uece.br

RESUMO

A reforma da macroestrutura do aparelho de Estado, na década de 1990, ensejou mudanças significativas nos setores educacionais, que ao se apropriarem da lógica privada, incutiram em suas políticas preceitos de eficiência e efetividade sob o discurso de racionalização dos recursos. Nesse contexto, ganha espaço as políticas de accountability ou responsabilização e implantação de gestão por resultados que pressupõem um forte sistema de monitoramento das políticas educacionais por meio de sistemas de avaliação. Este trabalho, que é resultado inicial de uma pesquisa que investiga a consolidação da Gestão por Resultados (GPR) na educação básica cearense, (1995-2010), busca investigar a centralidade da avaliação na política educacional cearense no quadriênio 2003-2006, período de adoção e hegemonia da gestão por resultados expressa no plano de governo pela necessidade de construir uma cultura de avaliação. Resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, este trabalho obteve subsídios que demonstram a implementação de uma gestão por resultados no Ceará no período, consubstanciada através da criação da Gestão Integrada da escola (GIDE) e Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE), com centralidade da avaliação, tendo por base os resultados obtidos via Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPA-

ISBN: 978-85-8126-090-7

ECE, fortalecendo mecanismos de accountabilty ao implantar o Prêmio Escola Destaque.

Palavras-chave: Avaliação. Gestão por Resultados. Accountability.

ABSTRACT

The reforms of State's macro-structures brought significant changes around of educational sector in the 90s of XX century, that, by incorporating the private logic, installed in its political action some principles of efficiency and effectiveness using a single discourse: Rationalization of resources. In this context, the accountability policies or accountability and implementation of results-based management, which gives a strong monitoring system of educational policies through evaluation systems, has been raising with the time passing. This work is an exposure of initial results of a research that's investigating the consolidation of Managing for Results (GPR in Portuguese) in Ceará's basic education (1995-2010), it also investigates the centrality of assessment in Ceará's educational policy in 2003-2006, this time represent the period that the government plan has adopted actions aiming to build a culture of evaluation, also oriented by the hegemonic discourse of Management for Results (GPR in Portuguese). This research is a result of a bibliographical and documentary investigation and it shows many sources that demonstrate the implementation of a Management by Results as political action in Ceará. This political action has been consolidated through the creation of the Integrated Management School (GIDE in Portuguese) and of the Performance Monitoring System and School Routine (Sadre in Potuguese), always working with the centrality of the evaluation process. This research had as main source the results obtained by the Permanent System of Basic Education Evaluation - SPAECE, strenghtening accountabilty's mechanisms by deploying Featured School Award.

Keywords: Assessment. Managing for Results. Accountability.

1 Introdução

A proposição de políticas públicas de educação, tendo como centralidade a avaliação dos sistemas escolares no Brasil, ganhou força a partir da década de 1990, período de reestruturação do aparelho do Estado dentro de um novo modelo de regulação tendo por base os conceitos da lógica empresarial e de mercado (ALBUQUERQUE; RAMOS, 2015).

No Brasil, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado[1], há uma forte tendência para a centralidade da gestão com desdobramentos para a responsabilização no que concerne ao desempenho escolar (Id.; Ibid.;). Nesse ínterim, as avaliações ganham força como elemento chave para o monitoramento das políticas educacionais pela adoção de uma política nacional de avaliação evidenciada por meio da elaboração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Curso (ECN) (VIEIRA, 2007).

A adoção de uma gestão por resultados com mecanismos de responsabilização pode ser percebida pela reestruturação do SAEB que, em 2005, passou a integrar a Prova Brasil, adotando a responsabilização dos resultados para as escolas, e pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2006, que caminhou na busca de consolidação de uma política de accountability educacional no país.

No governo Lúcio Alcântara, período 2003-2006, há a implantação da gestão por resultados como monitoramento das po-

[1] Instrumentos da reforma do Estado proposta em 1995 pelo MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, sob a liderança do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. (PACHECO, 2006, p. 1 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 132).

ISBN: 978-85-8126-090-7

líticas com forte tendência para o estabelecimento de uma cultura de avaliação mesclada a mecanismos de responsabilização. No período é criado um instrumento voltado para a política de resultados, a Gestão Integrada da Escola (GIDE), que acoplava os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEs) e o Plano de Ação do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) (CEARÁ, 2006). Além da GIDE, as escolas públicas da rede estadual dispunham de um Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE), que fazia o monitoramento da gestão *on line*.

A centralidade da avaliação no quadriênio 2003 - 2006 pode ser exemplificada pela adoção do prêmio Escola Destaque em 2005. A mola mestra da política educacional foi a relevância dos sistemas de avaliação como elemento propulsor de sucesso escolar (VIEIRA, 2007) para a construção de uma cultura de avaliação (CEARÁ, 2003).

2 Avaliação e as políticas de responsabilização e gestão por resultados

As mudanças ocorridas nos processos avaliativos no Brasil têm sido objeto de estudo que evidenciam basicamente três gerações de avaliação da educação em larga escala. Bonamino e Sousa (2012) contribuem para esta compreensão ao estabelecerem o desenvolvimento desse processo em três gerações: a primeira[2] tem por característica o diagnóstico da qualidade da educação com ausência de consequências diretas para as esco-

[2] No Brasil, as avaliações de primeira geração seguem a mesma lógica. De uma forma geral, há divulgação dos resultados das avaliações para consulta pública sem haver a responsabilização para as escolas. Exemplo de avaliação de primeira geração no Brasil, pode ser constado pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Cf. (BONAMINO; SOUSA, 2012).

las e para o currículo. A segunda e a terceira gerações possuem em comum as políticas de responsabilização diferenciando-se no grau de consequência adotado, podendo se caracterizar como low stakes/responsabilização branda[3] ou high stakes/responsabilização forte[4] (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006 apud BONANINO; SOUZA, 2012).

No Brasil, as políticas de accountability podem ser traduzidas como "prestação de contas e responsabilização" (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425), materializadas a partir da reestruturação do SAEB que, em 2005, com a introdução da Prova Brasil, "permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização" (FERNANDES; GREMAUD, 2009 apud BONAMINO; SOUZA, 2012). Essa reformulação possibilitou a discriminação dos resultados por escola e informações padronizadas, com as consequências[5] sendo estabelecidas por meio de "programas, projetos e benefícios que o próprio MEC cria, selecionando as prioridades de atendimento a partir dos resultados de desempenho alcançados pelas escolas e redes de ensino no Saeb" (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425).

As políticas de accountability ou responsabilização inserem-se em um contexto de implantação de gestão por resultados

[3] Avaliações de segunda geração oferecem os resultados como devolutiva para as escolas, não havendo consequências materiais. A consequência decorreria da apropriação por parte dos pais e da sociedade dos resultados alcançados pela escola. A responsabilização teria então a premissa de que a partir do conhecimento dos resultados, houvesse a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação associada à pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. (ZAPONI; VALENÇA, 2009 apud BONAMINO; SOUSA, 2012)

[4] As avaliações de terceira geração contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (Id.; Ibid.;)

[5] Um sistema de accountability educacional, para funcionar, deve conter quatro elementos: informação, padrões, autoridade e consequências. (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006, p. 12 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 140).

ISBN: 978-85-8126-090-7

decorrentes de um movimento mais amplo de reforma da macroestrutura do aparelho de Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). A gestão por Resultados se orienta pela lógica privada com preceitos de eficiência e efetividade no gerenciamento do uso dos recursos públicos tendo por base o binômio, autonomia e responsabilização. Dentre os objetivos que os governos pretendem com tal modelo de gestão, destacam-se:

> facilitar a adoção de mecanismos de mensuração de resultados; responder às novas questões e à diversificação dos serviços prestados; adotar medidas de incentivos ao desempenho; promover a accountability – transparência e responsabilização pelos resultados. (PACHECO, 2006 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 133):

Nesse sentido, para cumprir os objetivos pretendidos por uma Gestão por Resultados, é necessário "forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos" (id.; Ibid.; p. 135), podendo ser expresso pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2006, por meio do Ministério da Educação, marcado pela aglutinação de avaliações de testes padronizados (Prova Brasil e Saeb) com avaliação do rendimento escolar (aprovação), que passou a dispor conforme Vidal e Vieira, (2011, p. 426), "de mecanismos de monitoramento e avaliação consistentes apontando, segundo Vieira (2011), na direção de consolidar uma política de accountability educacional no país.

3 A centralidade da avaliação: do debate nacional ao caso cearense

A proposição de políticas públicas de educação tendo como centralidade a avaliação dos sistemas escolares no Brasil ganhou força a partir da década de 1990, quando, por orientação de Agências Internacionais em parceria com o Ministério da

Educação e Secretarias de Educação, as avaliações tornaram-se o elemento chave para desenvolvimento e políticas educacionais que privilegiassem a promoção da qualidade da educação básica e superior[6] (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Com relação à importância que os sistemas avaliativos ganham em terreno brasileiro corroborando com o modelo de Estado gerencialista, Shiroma e Evangelista (2011), ao tratarem da contratualização de resultados na educação, asseveram que "uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais" [7] (p.134).

O ideário presente nas políticas educacionais em esfera nacional induziu modificações nas políticas estaduais que passaram a realizar em seus sistemas de ensino "experiências de avaliações sistêmicas do desempenho escolar" (Id.; p. 50), sendo o Ceará um dos estados pioneiros, ao desenvolver, em 1992, uma avaliação do rendimento escolar dos alunos de 4ª e 8ª séries que posteriormente seria denominado como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)[8].

[6] No Brasil, a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional. Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação. (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p.794).

[7] Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal (CAPES) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

[8] Criado com a finalidade de "subsidiar a formulação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem com base na aferição do desempenho dos estudantes". (VIEIRA, 2007, p. 50). Para maiores informações acerca da trajetória do

ISBN: 978-85-8126-090-7

O governo de Lúcio Alcântara, eleito para o quadriênio 2003-2006, contou com um período de pesado ônus financeiro para o Estado[9]. O plano de governo "Ceará Melhor" expressa a necessidade de construir uma cultura de avaliação, marcada pelo aperfeiçoamento do processo de Avaliação Institucional e de Resultados Educacionais e socialização de indicadores (CEARÁ, 2003). O plano de educação básica, "Escola Melhor, Vida Melhor" corrobora com o ideário de aprimoramento dos processos de avaliação e análise dos resultados (CEARÁ, 2004, p.70-1 apud VIEIRA, 2007, p. 51).

Em consonância com o programa do governo foram instituídos, como monitoramento das políticas, a Gestão por Resultados (GPR) e o Sistema de Inclusão Social (SIS) que trouxeram à tona uma reorientação da gestão pública educacional, passando de uma *"cultura de processos"* para uma *"cultura de resultados"* (Id.; Ibid.; p. 52, grifos do autor).

A materialização desse modelo de Gestão pode ser expressa pela criação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) que condensa em um só documento os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os Planos de Desenvolvimento da Escola (PDEs) e o Plano de Ação do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) (CEARÁ, 2006), integrando, assim, as dimensões estratégica, pedagógica e gerencial, na tentativa do governo, por meio da reorganização das esferas dos órgãos centrais da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), de estabelecer uma

SPAECE, de acordo com os anos, o número de alunos, as disciplinas e as etapas de escolaridade avaliadas, Cf. CEARÁ, Spaece. Boletim do Sistema de Avaliação Rede Estadual e Redes Municipais, 2013.

[9] Ônus decorrente tanto do processo de municipalização do Ensino Fundamental induzido pelo financiamento do Fundo de Manutenção do Magistério (FUNDEF) como pela manutenção de sistema estadual de ensino superior. Cf. (VIEIRA, 2007)

cultura de avaliação. A GIDE é ainda um importante mecanismo de *accountability,* no qual as escolas passaram a assumir maior responsabilidade no sucesso educacional dos alunos.

Além da GIDE, as escolas públicas da rede estadual dispunham de um Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE), desenvolvido na tecnologia web, via internet, que permitia a interação on-line das escolas com a Crede e a Seduc, objetivando o monitoramento das informações relativas à gestão escolar (CEARÁ, 2005).

Vários foram os empreendimentos do governo do Estado na implantação de Gestão de resultados tendo nas avaliações os instrumentos necessários para se adotar os mecanismos de responsabilização[10] com adoção de premiação, em 2005, por meio da criação do Prêmio Escola Destaque, que considerava, além dos resultados no SPAECE, os indicadores de rendimento como as taxas de abandono e reprovação. O trabalho desenvolvido no período 2003-2006, conforme Vieira (2007), voltou-se para a promoção de uma cultura de sucesso escolar.

4 Conclusões parciais

Os sistemas de avaliação surgem como estratégia de controle e monitoramento das políticas educacionais intrínsecos às

[10] Mecanismos de responsabilização iniciados no governo anterior, mas que permaneceram em evidência no período estudado (2003 -2006) em relação a iniciativas voltadas para a formação e valorização do professor; oferta de 2.500 bolsas de especialização para professores da rede estadual nas disciplinas básicas do currículo do Ensino Médio; criação dos agentes de aprendizagem (AGEAP) com o objetivo de preparar os estudantes para o SAEB; seleção de projetos por editais públicos (2003-2005) direcionados para o ensino das disciplinas de Português, Matemática e redução do abandono escolar; Prêmio Escola Destaque a partir de 2005 para as escolas que melhorassem os seus indicadores de aprovação, abandono, evasão, reprovação e o resultado do Spaece. Todos os educadores eram premiados com o 14°salário; Prêmio Professor Alfabetizador (MACEDO, 2011).

ISBN: 978-85-8126-090-7

políticas de accountability e gestão por resultados, decorrentes de um movimento mais amplo de reforma da macroestrutura do aparelho de Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

O governo Lúcio Alcântara, no período estudado, sintonizado com as políticas educacionais nacionais, adotou a Gestão por Resultados norteada pela avaliação associada à política de accountability consubstanciada nas premiações da Escola Destaque.

Destarte, o fio condutor da política desenvolvida no governo cearense denota o desempenho escolar como indicador de sucesso, daí a expressiva importância dos sistemas de avaliação no desenvolvimento desse processo e na busca por uma gestão por resultados (VIEIRA, 2007) e a orientação para construção de uma cultura de avaliação (CEARÁ, 2003).

A relevância da avaliação no período demonstra o controle e o monitoramento do desempenho da gestão, sendo o Estado avaliador e fiscalizador da qualidade do ensino e não o responsável pela promoção da qualidade da educação (ALBUQUERQUE; RAMOS, 2015). Assim sendo, "o Estado e suas políticas para a educação não são consideradas nos diagnósticos" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.140).

A política de gestão adotada ressalta os resultados em detrimento das condições históricas, objetivas, econômicas e culturais em que a política está inserida (ALBUQUERQUE; RAMOS, 2015). Shiroma e Evangelista (2011) asseveram que os resultados são tomados "em si", não traduzindo as condições objetivas em que foram produzidos, reiterando que buscar melhorar os índices e os resultados, sem, contudo, mudar as condições materiais para que sejam produzidos, contribui para a produção de rankings das instituições.

Nesta perspectiva, a gestão com foco nos resultados que tem na avaliação o elemento chave para a sua proposição é intrínseca ao novo modelo de Estado e segue seus preceitos: a ló-

gica de accountability juntamente com maximização dos resultados mesclada com racionalização dos recursos, o famoso fazer mais com menos, que acaba por tornar-se prejudicial à promoção da qualidade da educação pública.

Referências

ALBUQUERQUE, F.C.A.; RAMOS, J.F.P. Gestão Educacional no Ceará: da autonomia escolar à política de resultados (1995 - 2010). In: *Temas de Educação:* olhares e caminhos. DIÓGENES, E. M. N.; ANDRADE, F. A. de. (Orgs.). – 1. Ed, Curitiba, PR: CRV, 2015. P. 125-135.

BONAMINO, A; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n. 2, p.373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.36, n. 128, p.377-401, maio/ago, 2006.

CEARÁ, Seplan. *Plano de Governo 2003-2006*. Fortaleza, 2003.

_____. Seduc. *Sistema de Acompanhamento do Desempenho e de Rotina Escolar.* Fortaleza, SEDUC. 2005

_____. *Gestão Integrada da Escola.* Fortaleza, SEDUC. 2006.

_____. Spaece. *Boletim do Sistema de Avaliação Rede Estadual e Redes Municipais*. Fortaleza, 2013.

MACEDO, S. D. de. *Gestão Pedagógica em Tempos de Ideb*. Fortaleza, 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SHIROMA, E.; O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, V.29, N.1, P.127-160, jan./jun., 2011.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SOUSA, S.Z.; OLIVEIRA, R.P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p. 793-822, set./dez. 2010;

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S.L. Gestão Educacional e Resultados no Ideb: Um Estudo de Caso em dez municípios cearenses. *Estudos Aval. Educacional*. São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419- 434, set./dez. 2011.

VIEIRA, S.L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados*, ano 21, nº 60, p. 45-60. 2007.

A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ AVALIATIVA DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

TOMAZ, Sandra Cristina
Doutoranda em Educação. Pesquisadora CAPES-Obeduc /LOED-UNICAMP.
E-mail: sctomaz@ig.com.br

SILVA, Margarida Montejano da
Doutora em Educação. Pesquisadora CAPES-Obeduc/ LOED-UNICAMP.
E-mail: margmon@uol.com.br

SORDI, Mara Regina Lemes de
Doutora em Educação. Professora da FE- Unicamp e pesquisadora CAPES-Obeduc/ LOED-UNICAMP. E-mail: maradesordi@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa longitudinal intitulada "A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino" (2013-2017) desenvolvida em escolas de ensino fundamental de uma rede pública municipal. Analisa o nível de enraizamento dos princípios avaliativos adotados e que revelem indícios de responsabilização partilhada na qualificação da escola pública. Pretende, pela voz dos atores educacionais, elaborar um instrumento de avaliação da qualidade da escola que incorpore componentes qualitativos apontados pelas escolas, e que ainda não têm visibilidade nas avaliações ora existentes, aos dados de avaliação de larga escala de modo a potencializar as reflexões que sustentam os processos decisórios nas escolas, na direção de um trabalho pedagógico transformador.

Palavras-chave: Avaliação. Formação humana. Qualidade social.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RESUMEN

Este trabajo presenta resultados parciales de la investigación longitudinal titulado "La calidad de las escuelas públicas: un estudio longitudinal para el soporte de la responsabilidad compartida en una red de enseñanza" (2013-2017) desarrollado en las escuelas primarias a una red pública. Analiza el nivel de arraigo de principios evaluativos adoptados y pruebas de responsabilidad partilhada en la calificación de la escuela pública. Tiene la intención de, a través de la voz de los actores de la acción educativa, elaborar un instrumento educativo para evaluar la calidad de la escuela que incorpore componentes cualitativos dirigidos por las escuelas y aún no tienen ninguna visibilidad en los ratings ahora existentes a los datos de evaluación de gran escala con el fin de mejorar las reflexiones que soportem la toma de decisiones en las escuelas, en la dirección de un de trabajo pedagógico transformador.

Palabras clave: Evaluación. Formación humana. Calidad social.

1 Introdução

A Avaliação Educacional tem ocupado, nas últimas décadas, um espaço de destaque e bastante disputado nas políticas públicas educacionais, acentuadamente no campo das avaliações externas, que confirmam seu potencial indutivo nos fazeres político-pedagógicos dentro de sistemas, redes e escolas. Fazeres que se constituem desde as práticas docentes individuais às construções político-pedagógicas coletivas das instituições educacionais e às formas de gestão desenvolvidas dentro das unidades e redes.

Estudos diversos das avaliações externas – que intencionam medir a qualidade da educação desenvolvida nas escolas, redes e sistemas – têm apontado para o seu caráter reducionista, com foco no desempenho dos alunos em determinadas disciplinas – como português e matemática – o que implica deixar de fora a análise de tantos outros elementos da formação humana que são, e/ou poderiam ser desenvolvidos, considerados e avaliados quando se pretende uma educação que promova "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", nos dizeres de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96). Dessa perspectiva, indagamos: como promover uma avaliação que se coloque a serviço da qualificação da educação pública numa perspectiva de formação humana, que considere tudo o que a escola faz e mesmo aquilo que ainda não faz, mas que entenda o importante de ser considerado quando se busca uma qualidade educacional que seja para todos?

Nesse sentido é que compartilhamos parciais resultados suscitados no desenvolvimento do projeto de pesquisa Observatório CAPES do qual participamos, intitulado "A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabi-

ISBN: 978-85-8126-090-7

lização partilhada em uma rede de ensino" (2013-2017), que objetiva analisar o nível de enraizamento dos princípios avaliativos adotados e que revelem indícios de responsabilidade partilhada na qualificação da escola pública. Ainda, fazendo emergir a voz dos atores educacionais, pretende, nessa ação, elaborar um instrumento de avaliação da qualidade da escola que incorpore componentes qualitativos aos dados da avaliação de larga escala ora existentes (a proficiência em determinados componentes curriculares) de modo a potencializar as reflexões que sustentam os processos decisórios nas escolas na direção de um trabalho pedagógico que promova os fins da educação escolar de forma edificante.

A pesquisa em destaque se desenvolve, nesses primeiros dois anos, em 08 escolas municipais de ensino fundamental da rede municipal pública de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil, com acompanhamento periódico dos diferentes tempos e espaços escolares. O universo da pesquisa deve-se ao fato de que essa rede pública desenvolve, há mais de uma década, experiências com processos de Avaliação Institucional Participativa numa perspectiva de responsabilidade compartilhada. Como se trata de adoção de política de rede é preciso sempre contextualizar e, acima de tudo, ponderar os cenários, os humores e as intencionalidades que as sustentam.

2 Qualidade social da educação – o que apontam as escolas

Levando-se em conta a ideia de que a qualidade não é apenas total, é também social e carrega em si a amplitude a ela destinada pelos sujeitos, bem como as ações destes para o bem-estar de todos, fomos ouvir as escolas e buscar saber sobre o que elas fazem e que acrescenta qualidade na experiência escolar, nas aprendizagens de estudantes e educadores, ampliando nosso

universo de elementos constitutivos de uma educação de qualidade social.

Na coleta das percepções dos atores educacionais sobre o que constitui a qualidade social da escola e que ainda não é capturado pelas atuais avaliações de larga escala, foi possível chegar a um primeiro levantamento que compreende as dimensões encontradas e as contribuições dos atores à matriz avaliativa:

a) **Práticas implicadas com a permanência de todas as crianças na escola:** 1) dialoga com outros professores, funcionários, família e equipe gestora problemas específicos para auxiliar os alunos na sua caminhada escolar; 2) controla a frequência e contato com as famílias quando o aluno excede nas ausências; 3) levanta as possíveis causas de infrequência/evasão; 4) estabelece uma proposta de trabalho que busque alcançar esse aluno; 5) busca auxílio junto a outras instituições para um atendimento mais integral ao aluno.
b) **Práticas implicadas com a aprendizagem de todos os estudantes:** 1) desenvolve atividades (fora da sala de aula) individualizadas, de acordo com as necessidades das crianças; 2) trabalha com atividades de níveis diferenciados para que todos aprendam; 3) possibilita aos alunos a aprendizagem de trabalho em grupo; 4) busca compreender as singularidades crianças/turmas para planejar o trabalho e tomar decisões; 5) busca estudar as causas e situações que envolvem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno; 6) envolve-se coletiva e corresponsavelmente no trabalho com indisciplina e aprendizagens de alunos; 7) trabalha coletivamente as questões da escola; 8) desenvolve metodolo-

ISBN: 978-85-8126-090-7

gias diferenciadas em atendimento às necessidades de aprendizagem identificadas; 9) desenvolve ações para ampliação do conhecimento da comunidade; 10) ensina aos alunos do ciclo o que é necessário para sua vida, na escola ou fora dela, mas que não é solicitado/mensurado pelas avaliações externas; 11) considera que todos os alunos têm o que ensinar e valoriza todos os saberes dos alunos; 12) busca nos coletivos discutir alternativas para a melhoria das aprendizagens.

c) **Práticas que promovem a formação ampliada dos alunos:** 1) desenvolve práticas que produzem alegria e prazer e que conduzem à responsabilidade pelos estudos; 2) demonstra e promove a solidariedade; 3) discute e define, com todos, as regras de convivência; 4) oportuniza e incentiva a existência de grêmios; 5) oportuniza a formação política, cultural e a formação crítica; 6) planeja e desenvolve projetos socioculturais na escola; 7) desenvolve ações de conscientização nas questões ambientais; 8) desenvolve a autonomia e participação dos alunos; 9) realiza trabalho com temas transversais, destacando a orientação sexual; 10) na escolha das oficinas para o ano letivo, considera a necessidade de ampliar a formação do aluno.

d) **Práticas que valorizam e promovem a afetividade:** 1) aprimora as relações interpessoais entre professor e aluno para potencializar a aprendizagem; 2) valoriza as relações de afeto/limite/valores entre os alunos e os outros sujeitos da escola; 3) investe tempo e esforço no fortalecimento de relações entre aluno x aluno em sala; 4) valoriza e desenvolve a confiança, respeito, convivência, tranquilidade nas relações alunos-profis-

sionais; 5) tem ações de escuta das famílias para aproximar alunos e escola.

e) **Práticas que promovem a inclusão social:** 1) estabelece parcerias com outras secretarias e instituições sociais de atendimento mais especializado; 2) pensa e investe em formas de acolhimento à criança; 3) acompanha os alunos em situação de vulnerabilidade social.

f) **Práticas que promovem relações de corresponsabilidade entre família e escola:** 1) chama à fala e ao diálogo às famílias nas reuniões; 2) considera os diferentes pontos de vista apresentados, produzindo o diálogo; 3) estimula os pais a participarem dos coletivos da escola de momentos de formação; 4) sonda o grau de satisfação dos pais e dos alunos sobre a escola; 5) envolve as famílias na discussão dos problemas apresentados pelos alunos; 6) produz as devolutivas dos trabalhos realizados às famílias e aos coletivos da escola; 7) promove a participação dos familiares nas ações do cotidiano escolar.

g) **Práticas que promovem um bom clima organizacional na escola:** 1) reconhece a potência do grupo de professores no interior da escola; 2) promove a confiança das famílias na escola.

h) **Condições objetivas de trabalho para o desenvolvimento das práticas anteriormente citadas:** 1) número de alunos coerente com a proposta de atendimento; 2) carga horária docente que respeite tempos sem alunos, para trabalho na escola; 3) presença do aluno na escola no contra turno; 4) presença de estagiários e cuidadores na escola; 5) presença de docentes para ministrar as aulas e de demais funcionários de apoio; 6) estrutura física adequada.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Observa-se, pois, que foram levantados sete (07) conjuntos de práticas que qualificam a escola e que se realizam para: a) alcançar as aprendizagens naquele conjunto de saberes disciplinares esperados; b) ampliar as aprendizagens naquele conjunto de saberes disciplinares esperados; c) ampliar o próprio conjunto de saberes para além daqueles disciplinares esperados, ocupando-se de aprendizagens quanto à participação, compromisso social, formação cultural e política entre outros aspectos; d) promover as aprendizagens considerando as ideias de inclusão, de afetividade e de um bom clima organizacional no desenvolvimento do trabalho coletivo e da ideia de coletivo.

Os sujeitos ouvidos ressaltam a necessidade de condições objetivas de trabalho para o desenvolvimento dessas práticas, notadamente a presença efetiva de professores para o exercício da docência, incluindo-se a sua permanência na escola por períodos mais prolongados; um número de alunos por turma que permita ao professor um trabalho mais atento às necessidades dos estudantes e estrutura física que permita uma prática docente mais significativa.

A qualidade social da educação, desta sorte, ampara-se numa perspectiva muito mais ampla que a da proficiência, o bom desempenho do estudante ao responder questões a respeito de determinados componentes curriculares ou áreas do conhecimento. Emerge e se fortalece a ideia de que as aprendizagens são – e precisam ser – múltiplas, multidimensionais e apontam para um contexto em que não só alunos, mas todos, educadores pais e comunidade em geral, podem formar-se naquilo que é comum ao humano. Qualidade social pode ser, então, pensada e (re) delineada na perspectiva da Formação Humana.

3 Formação humana e avaliação de larga escala

Saviani e Duarte (2010) nos chamam a atenção para a definição consensual de educação como formação humana. Contudo, o que entendemos por Formação Humana? O que estamos desenvolvendo nas escolas como Formação Humana? Os mesmos autores trazem à luz a consideração de que a educação enquanto formação humana é possível e legítima na medida em que o homem é capaz de intervir, aceitar e transformar. O homem é capaz de decidi, de colocar-se para além da perspectiva particular e situar-se na perspectiva do coletivo, do universal.

Para Tonet (2006), essa formação, proclamada como direito de todos, de fato não se dá, face à dificuldade ou impossibilidade de acesso a uma formação que privilegie tanto os aspectos de formação moral, artística, cultura e intelectual como a formação no trabalho libertador, atividade vital do ser humano. Para ele, parece que estamos frente a uma formação que, quanto mais se diz humana, mais se afasta dos ideais de humanidade. Nesse contexto, é possível dizer que cabe à escola pensar e realizar atividades educativas que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade, do trabalho alienado e dos demais elementos que constituem a atual forma de sociabilidade. Sem esperar pela transformação para educar e sem esperar que a educação, solitária, transforme essas condições. Descartando, no momento, frente ao panorama instalado, a ideia de uma educação como formação humana, Tonet (2006) vê, como possibilidade, atividades educativas que concorram para a transformação desse status. Tarefa dificílima, em seu entendimento, tratada como uma verdadeira batalha.

Abrindo espaço para falas consoantes, dissonantes e complementares, entendemos que os escritos provocadores de Tonet parecem ter pontos de tangência bastante relevantes com os

ISBN: 978-85-8126-090-7

apontamentos dos atores das escolas pesquisadas, que dizem de práticas que vão além do que ora é medido e valorizado, dentro das escolas, pelas avaliações de larga escala.

Bertagna, Oliveira e Miranda (2014) contribuem conosco ao estabelecerem relações entre trabalho e a obra de autores como Manacorda, Pistrak, Vigotski entre outros, numa primeira aproximação de uma matriz educacional na perspectiva da Formação Humana. Esses autores, amparados em Vigotski e Freinet, atentam para a necessidade de uma matriz de Formação Humana que contemple a formação em artes para ampliar as possibilidades criativas e o desenvolvimento do trabalho coletivo implicado com objetivos da coletividade.

Ao reunirmos as contribuições desses pesquisadores, começamos a delinear uma matriz de Formação Humana que possa implicar na tradução de uma outra qualidade à escola, mais abrangente que a proficiência e que oportunize uma avaliação igualmente mais abrangente, que contribua para que a escola possa se (re)pensar e se (re)fazer para a promoção humana, como nos anunciaram Saviani e Duarte, inicialmente.

Os sujeitos da escola, igualmente em contribuição, por meio das experiências vividas no ambiente escolar, indicam, dentre outras, as dimensões da participação corresponsável, do trabalho coletivo, do real acesso e permanência do estudante na escola, do compromisso social e do respeito à diversidade como dimensões que precisam compor uma avaliação que se coloque a serviço da qualidade social da educação.

4 Algumas considerações, ainda que provisórias

É possível "converter" esses apontamentos em um instrumento de medida? Tarefa difícil e dilemática que a nós se apre-

senta, posto que avaliar é inclusive medir, mas avaliar não nos parece sinônimo de medir. A pesquisa segue agora no sentido da elaboração de um instrumento que possa medir alguns dos elementos apontados pelas escolas parceiras, sustentados nos pressupostos teóricos de Formação Humana e, nesse momento em que os sujeitos da escola, instigados pela pesquisa, olham para si mesmos e apresentam práticas invisíveis aos olhos das avaliações externas, entendemos adequada a afirmação de que se o projeto coletivo da escola tiver por norte outra perspectiva de educação, os sujeitos terão a chance de aprimorar as tantas aprendizagens que compõem a formação humana, assim como de valorizar e a avaliar os resultados diante do que foi objetivado, possibilitando a sua realização.

A partir daqui teremos que assertiva e sensivelmente avançar, entendendo que, mesmo que não seja possível medir algum ou alguns dos elementos apontados pelas escolas, eles merecem ser avaliados de forma a contribuir para a construção de uma educação que se qualifica na perspectiva da formação humana.

Referências

BERTAGNA, Regiane Helena. OLIVEIRA. Sara Badra de. MIRANDA. Antonio Carlos. *Por uma compreensão do conceito de formação humana para a construção da qualidade social da educação.* XVII ENDIPE. Fortaleza. 2014.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Lei 9394/96, Brasília, 1996.

SAVIANI, Demerval.DUARTE, Newton. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. In Revista Brasileira de Educação, v. 15, nº 45, set/dez.2010.

TONET, Ivo. *Educação e formação humana*. In Revista Ideação, vo. 8, nº 9, pp.09-21, Foz do Iguaçu, 2006.

ISBN: 978-85-8126-090-7

AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS?

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento-
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGED/UFU, supervisora da Rede Municipal de Educação em Uberlândia/SME e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional-GEPAE/UFU.

E-mail: alesouza.ufu@gmail.com

GUERRA, Vanessa Cristina Sousa Prado
Especialista em Docência na Diversidade para Educação Básica, professora da Rede Municipal de Educação em Uberlândia/SME e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional/UFU. E-mail: v.cprado@yahoo.com.br

JESUS, Wilma Ferreira de
Mestre em História Social e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional- GEPAE/UFU. E-mail: wilminhaferreira@gmail.com

COIMBRA, Camila Lima
Professora Drª. da Faculdade de Educação-FACED da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional-GEPAE/UFU.
E-mail: camilima8@gmail.com

RESUMO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa denominada "A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba", desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU), cujo objetivo é compreender como a avaliação sistêmica tem contribuído para construir a qualidade educacional. Nesse sentido, busca identificar que tipo de melhorias/ transformações as políticas de avaliação mineira têm provocado nas escolas e se essas transformações têm produzido qualidade educacional. Qualidade torna-se, assim, um elemento central de nossas análises. Importa-nos compreender qual é a concepção de qualidade que está presente na proposta de Avaliação Sistêmica Mineira e qual é a concepção das escolas públicas e dos sujeitos que a constituem: estudantes, famílias, professores/as e gestores/as. A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa e envolve seis escolas municipais situadas em duas cidades mineiras. Os dados apresentados nesse texto se referem a

apenas uma dessas escolas e à comunidade (família) a qual pertence, em que procuramos saber quem são as famílias, quais suas concepções de qualidade e como correlacionam a produção da qualidade da escola e avaliação externa. A construção dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e os resultados preliminares indicam a construção de uma concepção de qualidade baseada na meritocracia e competitividade e ainda sugerem que os resultados das avaliações externas têm influenciado sobremaneira na escolha das escolas pelas famílias.
Palavras-chave: Avaliação Externa. Qualidade da Educação. Família e Escola.

ABSTRACT

This text is an excerpt from a research called "The production quality from the mining systemic evaluation policy in the Municipal Network Uberlândia and Ituiutaba" developed by the Group for Study and Research in Educational Evaluation (GEPAE / UFU) whose objective is to to understand how systemic evaluation has contributed to building the educational quality. In this sense, seeks to identify what kind of improvements / changes mining valuation policies have caused in schools and whether these changes have produced educational quality. Quality thus becomes a central element of our analysis. It us understand what the concept of quality that is present in the proposed Systemic Evaluation Mineira and what is the design of public schools and the subjects that is: students, families, teachers / and the managers / as. The research agenda in the qualitative approach and involves six municipal schools located in two mining towns. The data presented in this text refer to only one of these schools and the community (family) which belongs we seek to know who are the families, what their quality concepts and how correlate school quality production and external evaluation. The construction of the data was carried out through semi-structured interviews and preliminary results indicate for building a quality design based on meritocracy and competitiveness and further suggest that the results of external evaluations have greatly influenced the choice of schools by the families.
Keywords: External Evaluation. Education's quality. Family and School.

1 Introdução

Desde a década de 90, políticas públicas de avaliação têm se apresentado como centro motor na promoção da qualidade da educação básica. Essas produzem vínculos que se estabelecem entre avaliação externa e qualidade da educação, afirmando que a visibilidade da realidade educacional a partir dos resultados da avaliação poderia superar os problemas enfrentados pela educação. Infelizmente, vemos que as políticas públicas de educação, sobretudo com sua centralidade nas avaliações externas como promotoras da qualidade da educação, têm, de certo modo, descumprido seu papel ao passo que, como aponta Afonso (2000), se constituíram muito mais como modelo de regulação de políticas educativas.

Autores como Freitas (2005; 2007; 2010), Oliveira (2007); Gentili (2004; 2005) afirmam que a sociedade vem enfrentando vários desafios produzidos no interior das instituições escolares, especificamente em relação à aprendizagem dos educandos, constituindo, portanto, a preocupação pela busca da qualidade do sistema educacional que está diretamente ancorada ao baixo rendimento dos educandos nas avaliações sistêmicas.

Diante dessas considerações, alguns questionamentos nos instigam e são motivadores dessa proposta de pesquisa, são eles: Que tipo de melhorias/transformações as políticas de Avaliação Mineira têm provocado nas escolas? Será que tais transformações têm produzido qualidade?

Tais inquietações nos levaram à proposição do projeto de pesquisa em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Uberlândia e Ituiutaba, tendo como perspectiva central realizar uma avaliação diagnóstica do processo de Avaliação Sistêmica do Estado de Minas Gerais, nos municípios de

Uberlândia e Ituiutaba, numa perspectiva de contribuir com a reflexão sobre as práticas avaliativas comprometidas com a produção da qualidade a partir da corresponsabilidade dos participantes do processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Na busca para responder as questões, recorremos à pesquisa documental, bibliográfica e de campo com a utilização de observação participante e entrevistas com os sujeitos que compõem a escola: gestores/as, professores/as, estudantes e seus familiares. O recorte utilizado para escolha das escolas se baseou nos seus resultados publicizados no site do governo estadual referente às turmas de 3º e 5º anos do ensino fundamental. Os dados apresentados nesse texto são resultados preliminares de entrevistas com dez famílias dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental em que selecionamos algumas falas que evidenciam consenso entre elas.

2 A Avaliação externa e a Qualidade da educação

As avaliações externas inseriram-se no movimento de reformas das políticas educacionais na reestruturação produtiva capitalista. A avaliação veio a se tornar uma importante ferramenta de política pública na educação básica, vinculando a construção da qualidade da educação aos índices de rendimento nas avaliações externas.

Estudos apontam que, embora a qualidade da educação sempre estivesse pautada nas reflexões teóricas e na implementação das políticas públicas, a conceituação de qualidade foi se modificando de acordo com o momento histórico e as necessidades do período vigente. De maneira geral, o mercado deu o tom e impulsionou as ações governamentais. O enfoque da qualidade da educação esteve respaldado na retórica da produtividade e da meritocracia.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Tais elementos também foram norteadores das várias formas de avaliações institucionais que passaram a ser implementadas em grande escala pela União, Estados e Municípios a partir da década de 1990. Na lógica de garantir o melhoramento dos índices das redes educacionais, não somente as avalições federais ficaram em cena, mas os entes estaduais passaram a produzir seus próprios sistemas de avaliações, dando visibilidade a seus resultados que passaram a colaborar de certo modo com os resultados das avaliações nacionais.

Minas Gerais está entre os primeiros Estados a implantar tais reformas. A justificativa apresentada, desde então, é que a avaliação externa se constitui numa estratégia capaz de melhorar a qualidade da educação.

No estado mineiro, foi implantado em 2000 o SIMAVE (Sistema Mineiro da Avaliação Pública), responsável pela implementação do sistema de avaliação de forma integrada nas escolas estaduais e municipais do estado, constituído pelo PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar), como instrumento de implementação de medidas governamentais voltadas para professores, especialistas e gestores nas unidades escolares. Os resultados servem de base para o planejamento de ações educacionais em todo Estado de Minas Gerais e visam à melhoria da qualidade da educação.

De modo geral, o uso do termo "qualidade" professado nos discursos oficiais dos programas de avaliação externa está definido assim,

> [...] remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui

> a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. (GUSMÃO, 2010, p. 27)

Autores como Ribeiro (2002) destacam que as avaliações vão muito além de aferir as aprendizagens dos estudantes e desempenhos das escolas quando estas acabam por interferir e impor uma lógica no trabalho docente e no cotidiano escolar, determinando práticas e definindo os próprios projetos pedagógicos das escolas. E, de acordo com nossa pesquisa, definem também as concepções de qualidade inculcadas na sociedade, especialmente aos familiares, além de direcionar a escolha das escolas pelas famílias, concretizando nesses sujeitos o discurso de qualidade consolidado na meritocracia, acirrando ainda mais os processos de desigualdades sociais, especialmente àqueles que não têm condições de oportunidades iguais.

3 O discurso da qualidade- o que as famílias dizem?

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece, em seu artigo 2º, que a Educação das crianças é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. Entre seus princípios está o de que aos estudantes se deve garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola com manutenção do padrão de qualidade. Esses princípios nos remetem à reflexão acerca da escola que temos, do ensino que temos ofertado, da valorização e da corresponsabilização de todos os atores segundo o princípio de gestão democrática do ensino público, que possa contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem dos jovens e das crianças.

Nessa perspectiva, não podíamos deixar de fora a voz das famílias das crianças matriculadas nas escolas em que pesquisamos. Para nós interessou identificar como as famílias estão compreendendo a qualidade da educação.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Os resultados obtidos pelas avaliações externas permitem uma comparação entre diferentes anos/séries, escolas, municípios e estados. De modo geral, os responsáveis pelas avaliações indicam que essa estratégia possibilita que gestores, pais/mães e responsáveis acompanhem o trabalho e o desempenho das escolas verificando seus resultados, "cuja responsabilização pelo desempenho dos educandos é considerada não apenas aos estudantes, mas às escolas, professores, diretores e gestores" (FERNANDES; GREMAUD, 2009). As divulgações dos resultados revelam mais uma distorção da avaliação quando seus diagnósticos passam a servir também como:

> [...] um elemento de pressão por melhoria da qualidade. Os pais, por exemplo, podem cobrar providências para que ela melhore, caso os resultados não sejam bons. Eles podem, também, utilizar tais informações na escolha da escola do seu filho. (FERNANDES, 2007, p. 08).

As avaliações em larga escala, além de terem sido transformadas em instrumentos de disputas políticas, também são parâmetros de análise das famílias quando procuram vaga em uma escola. Os bons resultados, em grande medida, são balizadores da opção por matricular ou não o/a filho/a em determinada unidade escolar. Assim, da mesma forma que servem para projeções positivas, também se prestam a promover a discriminação de origem e de classes sociais, já que, em geral, os resultados negativos afetam grandemente as famílias de baixa renda.

A pesquisa que está sendo realizada pelo GEPAE já indica este diagnóstico nas entrevistas com as famílias. Selecionamos para esse texto três questões do roteiro de entrevistas para serem apresentadas. Uma sobre os resultados da avaliação como influenciadores da escolha da escola; outra sobre a participação nas avaliações como forma de melhoria da qualidade e outra so-

bre o entendimento das famílias sobre o que é qualidade. Desse modo, a primeira pergunta foi:

– Ao escolher essa escola para seu/sua filho/a, os resultados da escola nessa avaliação influenciaram em sua escolha? Por quê?

Sim. Porque os resultados dessa escola foram bons em relação a outras escolas públicas. Escolhi por ser uma escola pública, mas infelizmente nem todas são boas. Mas essa aqui é muito boa, a qualidade de ensino, muito organizada, as pessoas são muito educadas, o atendimento aqui é perfeito, as festas são melhores que muitas escolas particulares (mãe A).

Interferiu. Pesquisei antes. Eu já tinha... eu acho importante. Assim, a escola que vai ensinar, alfabetizar ela tem que ter esse quesito. Porque alfabetização pra mim é a base de tudo. Se a criança não é bem alfabetizada na hora certa, ela terá muita dificuldade. Então é muito importante. Eu avaliei bastante... Mesmo morando no bairro o quesito que fez vir fazer a inscrição aqui foi a avaliação da escola (mãe B).

Ah sim. O resultado das avaliações com certeza influenciou na escolha para colocar meu filho para estudar nessa escola; primeira coisa que eu considero é o nível de ensino e o nível de ensino dessa escola é muito bom (mãe C).

– Você acha que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade da escola? De que maneira?

Sim, pois essas avaliações exigem da escola um padrão de nível escolar a ser seguido (mãe A).

Ah, eu tenho certeza que contribui, que ajuda. Porque é a partir daí que a escola tem um paralelo daquilo que ela precisa melhorar, daquele quesito que ela pode melhorar mais. Então, eu acho que a avaliação é sempre importante (mãe B).

Acho que sim. Influencia na qualidade da escola, porque incentiva os professores e até mesmo os diretores na di-

ISBN: 978-85-8126-090-7

> nâmica da escola, a melhorarem a escola, os professores a reforçarem mais as matérias para que os alunos tirem uma nota boa; para subir o conceito da escola. Influencia na própria organização da escola. E a organização da escola aqui é ótima, né? (mãe C).
>
> **– Pra você, o que é qualidade da educação?**
>
> É ter uma base boa, uma base sólida. Porque isso vai refletir mais pra frente, pra fazer uma boa faculdade, na escolha de uma profissão, de um bom profissional, uma pessoa estruturada na sociedade (mãe A).
>
> Ah, olha acho que tem muito a ver com a organização da escola, com a diretora, as professoras, o interesse, né? Assim, com o entusiasmo que realmente elas colocam e passam para os alunos. Porque criança sempre está sempre aberta pra aprender e aí tendo esse incentivo da escola, elas vão longe (mãe B).

Três exemplos de pais ou responsáveis com a mesma linha de pensamento. Elas expressam uma forma de compreender a escola boa ou ruim de acordo com os resultados das avaliações em larga escala.Um tipo de análise bastante consolidado, sobretudo entre as famílias que revelam ter um maior grau de instrução.

Nessa mesma perspectiva, presenciamos em toda parte, especialmente na mídia, famílias passando horas, às vezes noites, aguardando uma vaga nas "ilhas de excelência". Enquanto outras, expostas como ineficientes sem que seus contextos e condições sócio-econômico-político e pedagógico sejam considerados, terão que empenhar-se, buscando meios para superar sua posição, caso contrário, estão sempre entre aquelas como "deficientes, ineficazes".

De acordo com Sordi & Ludke (2009), há que se interrogar essa lógica que pretende localizar escolas eficazes, apontadas como aquelas que produzem qualidade. Cabe-nos investigar que qualidade é essa que estão pronunciando, o que se entende por

uma educação de qualidade e o quanto essas avaliações podem de fato contribuir para o avanço rumo à melhoria da escola.

Entendemos que é legítimo ao Estado avaliar a escola, já que ela é uma instituição pública, "reconhece-se a legitimidade e a indispensabilidade do Estado-educador para qualificar a Educação Básica brasileira, como, também, a possibilidade de que o Estado-avaliador se constitua em uma mediação profícua para tanto" (FREITAS, 2007, p. 151). E ainda, em um país em que só se implanta com continuidade aquilo que é fruto de política de estado, não se pode dispensar os processos de avaliação feitos no âmbito do poder público (FREITAS, 2007, p. 151). Todavia, não podemos colaborar para sua desresponsabilização quanto à avaliação com a ressalva de que precisamos discordar da forma como alguns governos querem conduzir os processos avaliativos (FREITAS, *et al.*, 2009) em nome do discurso da qualidade da Educação.

Assim, precisamos reivindicar uma avaliação não classificatória, comprometida com a aprendizagem e com a qualidade da Educação que não se pode limitar a números, indicadores, escalas de proficiência, é preciso ir mais a fundo, ao chão da escola, aos seus sujeitos e às tantas dimensões que perpassam o processo de ensino/aprendizagem, e isso não se faz à distância, não se faz apenas com instrumentos técnicos (prova e questionário), com ranques e programas verticalizados que têm servido, muitas vezes, apenas para promoção midiática (FREITAS, 2009).

Não é essa concepção de qualidade que defendemos, mas a *qualidade negociada*, conceito desenvolvido por Bondioli (2004) e defendido por alguns pesquisadores como Sordi; Malavasi; Freitas (2009). Trata-se de uma qualidade compartilhada e referendada por todos, ao passo que convocam todos para a corresponsabilidade, para se apropriarem dos problemas da escola e demandarem do Estado as condições necessárias ao seu fun-

ISBN: 978-85-8126-090-7

cionamento sem desresponsabilizar os profissionais das escolas, familiares e estudantes, antes expropriados das decisões, ou seja, "*inclui*, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos e a este processo bilateral de responsabilização chamamos 'qualidade negociada'" (FREITAS, 2009).

Ao decidir reagir contra esses absurdos, as escolas podem encontrar nas famílias parcerias, pois essas poderiam dizer não a estas lógicas se estivessem comprometidas como coparticipantes do cotidiano escolar, das decisões e da organização de seus projetos em busca da melhoria das aprendizagens das crianças que ali estão.

4 Considerações Parciais

Até aqui, compreendemos que as discussões referentes à qualidade da educação estão diretamente vinculadas às políticas públicas de avaliações em larga escala. Tendo tais avaliações como parâmetro de qualidade, as famílias carregam a ideia de que provas externas são importantes em dois pontos principais: para incentivar a gestão e professorado a atingir bons resultados, garantindo a qualidade; e para levar ou manter a escola em boa posição no ranking, com a finalidade de possibilitar a seus filhos bons estudos e, consequentemente, escolha profissional promissora.

Os dados são parciais e a pesquisa está em andamento, mas, em síntese, percebemos que a concepção de qualidade da educação, vinculada aos índices de desempenho das provas de avaliação em larga escala, tem acirrado a competição por rankings entre as escolas, seguindo a lógica da meritocracia e colocando o trabalho da gestão e do professorado sobre grande pressão em busca de bons resultados, sem conseguirem, na maior parte do tempo, refletir sobre as consequências das políticas de avaliação externa, perante seu próprio trabalho na formação dos estudantes.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional*: Regulação e Emancipação, São Paulo: Cortez, 2000.

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

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):* metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, 2007.

FERNANDES, R. ; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil:* construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FREITAS, D. N. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil*: dimensão normativa, pedagógica e educativa Campinas, SP: Autores Associados, 2007, 224 p.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, v.16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

_____. Avaliação: para além da "forma escola". *Educação: Teoria e Prática*, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086. Acesso em: 19 Out. 2010.

_____. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GUSMÃO, J. B.B. *Qualidade da Educação no Brasil*: consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado). Faculdade de educação. Universidade de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, B. B. D. *A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90*: Breves considerações. Inter-ação (Goiânia), Goiânia, v. 27, p. 127-142, 2002.

ISBN: 978-85-8126-090-7

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: UM NOVO OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES NA SME/DC

SANTOS, Alexsandra Lima dos
Pedagoga formada pela Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, aluna da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – campus da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, cursando Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. Email: alxssantos@yahoo.com.br

BARREIROS, Débora
Doutora em Educação (UERJ, 2009). Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GECDH). E-mail: dbarreiros@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca investigar as políticas de avaliação instituídas pela Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias (SME/DC) e os impactos na política curricular das escolas da rede. Para desenvolvimento da pesquisa, problematizamos as estratégias elucidadas no Plano Municipal de Educação (PME) e no Plano Nacional de Educação, que trazem novos sentidos para a política educacional assumida pela Escola Municipal Barro Branco. A partir da análise documental, buscamos compreender as políticas curriculares que orientam quanto ao procedimento das metas a serem alcançadas e de como a avaliação é usada como estratégia de legitimação de conhecimento e práticas, bem como analisar os deslocamentos de sentidos dessa avaliação a fim de melhor compreender o contexto educacional. Argumentamos tais indagações sobre como a avaliação e as mudanças no sistema educacional poderão contribuir para o ensino dentro do contexto escolar já que o seu processo de legitimação, controlado, considerado adequado, intensifica ainda mais um controle da prática de ensino. Apoiada nas discussões de Lopes (2004), recorremos aos escritos e também ao processo de planejamento, práticas e propostas desenvolvidas na escola sem descon-

siderar o privilégio da esfera governamental sobre as políticas de currículo, no sentido de trazer a avaliação como garantidora de qualidade no ensino. Portanto, estabelece-se um contexto avaliador para a escola, baseado numa política curricular centrada na avaliação como um instrumento de ajuste ou de regulação do aluno e do trabalho docente, no qual o currículo e a avaliação desempenham o perfeito local de conflitos.
Palavras-chave: Avaliação. Política curricular. SME/DC.

ABSTRACT

This work investigates the evaluation of policies instituted by the Education Department of the Municipality of Duque de Caxias (SME / DC) and the impact on curriculum policy of the network schools. For development of research, we question the strategies elucidated in the Municipal Education Plan (SME) and the National Education Plan that bring new meaning to the educational policy taken by the Municipal School Barro Branco. From the document analysis, we sought to understand curriculum policies that guide on the procedure of the goals to be achieved and how the evaluation is used as a strategy of legitimation of knowledge and practices as well as an analysis of the senses displacement of the evaluation in order to better understand the educational context. Argument such questions about the assessment and changes in the educational system may contribute to the teaching within the school context as its legitimation process, controlled, appropriate, further intensifies a control of teaching practice. Supported in discussions Lopes (2004), I turn to the writings and also the process of planning, practices and proposals developed at school without disregarding the privilege of governmental sphere of curriculum policies in order to bring the assessment as a quality guarantor in teaching. So if an appraiser establishes the context for the school, based on curricular policy on the evaluation as an adjustment instrument or regulation of the student and the teacher's work, in which the curriculum and assessment play the perfect place conflict.
Keywords: Assessment. Curriculum Policy. SME / DC.

1 Introdução

Este trabalho busca investigar o movimento avaliativo e a relação com a política curricular na Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias (SME/DC), problematizando as estratégias relacionadas ao Plano Municipal de Educação (PME) de acordo com o Plano Nacional de Educação, que trazem novos sentidos para a política educacional instituída. A partir da análise documental das políticas educacionais, assumidas neste trabalho como as orientações curriculares que norteiam quanto ao procedimento das metas a serem alcançadas, buscamos compreender como a avaliação é usada como estratégia de legitimação de conhecimento e práticas no contexto escolar.

Argumentamos que as mudanças instituídas no sistema educacional da SME/DC, principalmente pelo viés avaliativo, buscam um processo de legitimação, intensificando ainda mais um controle da prática pedagógica, dentro de um movimento de resistências, recontextualizações e negociações. Apoiada nas discussões de Lopes (2004), compreendemos que o processo de planejamento, práticas e propostas desenvolvidos na escola não podem desconsiderar a influência da esfera governamental sobre as políticas de currículo, visto que trazem em seu discurso a avaliação como garantidora de qualidade no ensino.

Portanto, acreditamos que não se trata de estabelecer uma política curricular centrada na avaliação como um instrumento de ajuste ou de regulação do aluno e do trabalho docente, mas compreender que o campo do currículo e da avaliação desempenham um local de conflitos e com diferentes demandas envolvidas. São tais demandas e interesses que propomos examinar, de modo a traçar uma análise sobre as influências na prática docente.

2 Desenvolvimento

Vivemos num amplo movimento nas escolas brasileiras, que envolve um discurso que coloca o professor diante do desafio de trazer para seus alunos um ensino eficaz e de qualidade. Os professores e equipe se veem incumbidos de utilizar as diferentes estratégias didáticas em prol de despertar no aluno uma aprendizagem que gere resultados. O desempenho escolar tornou-se uma variável, alunos e professores de forma direta e indireta estão sendo avaliado, o que nos faz questionar a forma, a utilização e as finalidades dessas avaliações.

O contexto educacional vivenciado na rede municipal de Duque de Caxias, principalmente por envolver as suas diferentes culturas, faz-nos despertar para uma indagação sobre como a avaliação e as mudanças no sistema educacional poderão contribuir para o ensino dentro do contexto escolar já que, ao mesmo tempo, almejam intensificar o controle da prática de ensino.

Diante das várias mudanças no sistema educacional das últimas décadas, buscamos pesquisar como a política curricular e a avaliação estão sendo pensadas e entendidas. Para isso, trazemos alguns questionamentos: Como o professor vê essas avaliações? Como esses mecanismos avaliativos estão sendo utilizados em prol do avanço educacional? Quais as implicações das políticas de avaliação para as questões curriculares? Como impactam na atuação e autonomia docente?

Ball (2009) deixa indícios de que a política é um processo de recontextualização que envolve diferentes contextos – influência, produção do texto e prática. Nessa interpelação e produção de uma política curricular, buscamos compreender as estratégias que envolvem a política avaliativa instituída pela SME/DC. Sendo assim, o estudo se justifica pela necessidade de compreender

ISBN: 978-85-8126-090-7

o sentido destas avaliações e até onde o discurso assume em sua totalidade uma prática.

Pretendemos fazer um levantamento dos mecanismos usados pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias, desde a introdução de estratégias como as avaliações, o Plano Municipal de Educação (PME/PNE) – visto como mais um instrumento de controle da política educacional –, produção de materiais pedagógicos, entre outras avaliações que trazem novos sentidos para a produção curricular, a fim de entender como funcionam estes mecanismos, bem como os avanços alcançados com essas provas e como os resultados foram analisados com o propósito de repensar o ensino de forma crítica. Visamos compreender até onde o discurso é entendido como prática. Acreditamos que prática possa ser uma categoria que una palavras e ações e que, por si só, se torna inconsistente, carregada de possibilidades e permeada pelas inconstâncias.

Optamos por desenvolver a pesquisa na E. M. Barro Branco, uma escola de pequeno porte, situada no Jardim Barro Branco, um bairro de periferia urbana, localizado em Imbariê, no 3º distrito de Duque de Caxias, atendendo, atualmente, cerca de 415 (quatrocentos e quinze) estudantes, distribuídos nas turmas de Educação Infantil (05 anos), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (Etapas I, II e III), na Educação Especial (Sala de Recursos e na Classe Especial de Horário Reduzido).

A referida escola está inserida em uma comunidade formada por famílias numerosas, sendo a maioria delas oriundas de bairros da cidade do Rio de Janeiro e de outros municípios da Baixada Fluminense, sendo boa parte formada por migrantes nordestinos. Está presente nesta relação escolar uma forte identificação com esta comunidade, pois a escola é uma conquista

dos moradores. Foi inaugurada em agosto de 1987, como resultado de uma luta da Associação de Moradores, que, no conjunto maior das lutas de 1980, lutou para que a comunidade conseguisse a primeira escola pública no bairro. É importante ressaltar que, até 1987, os professores que atuavam na Rede Municipal de Duque de Caxias eram contratados. Foi a partir do primeiro concurso realizado que a escola recebeu 4 (quatro) professoras. Entretanto, somente a partir de 1990, inicia-se a construção de um trabalho mais efetivo, do ponto de vista da coletividade, com a chegada de 8 (oito) professoras, que se somando aos demais funcionários conseguiram construir o projeto, que hoje é desenvolvido nessa Unidade de Ensino.

Apesar de não existir eleição para diretores de escola na Rede Municipal de Duque de Caxias, na qual a referida instituição está localizada, as três últimas diretoras foram escolhidas e referendadas pela comunidade escolar, de formas diferentes, mas com os mesmos princípios. Essa história de gestão tem atraído vários pesquisadores de universidades públicas e privadas, servindo, assim, como um rico e vasto campo de pesquisa. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, a gestão democrática é um dos quatro pilares da base do trabalho, seguida pela formação continuada, pelo trabalho coletivo e pela organização curricular sob a forma de projetos pedagógicos.

A Escola Barro Branco em sua trajetória, através do compromisso com a escola pública a serviço dos mais pobres e da assunção de uma posição política séria e engajada, foi construindo um espaço de respeito no sistema municipal de ensino. Atrelado a este processo de gestão, o trabalho pedagógico da Escola Municipal Barro Branco vem assumindo um compromisso com a população e com a aprendizagem e ensino desta comunidade e, portanto, é a única escola do Brasil a não participar das avaliações externas impostas pelas leis governamentais.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Enquanto o Governo Federal brasileiro se prepara para aprofundar políticas como o PME-PNE, com metas possivelmente inatingíveis a fim de "consertar as escolas defeituosas", em contrapartida a E. M. Barro Branco defende um ensino público flexível em sua concepção de avaliação, proporcionando momentos de discussão compartilhada e adotando iniciativas compatíveis com a sua realidade educacional.

Argumentamos que o PNE e suas metas estão pautados numa visão falsa de "democracia" que consolida uma visão meritocrática e de controle social, desconsiderando as peculiaridades de cada instituição, o contexto socioeconômico de cada aluno, a infraestrutura da unidade escolar, quando enfatiza que esta lei será a redentora de todos os malefícios até então consumados pela escola. No entanto, esse controle do ensino acaba por limitar a escola a transformar, ou não, adequadamente essas orientações oficiais prescritivas. (LOPES, 2004).

O Plano Municipal de Educação, referendado pela Resolução CME – DC, de 05 de maio de 2015, convocou representantes da sociedade civil e governamental, tendo como finalidade promover a participação de "todos" no debate promovido intitulado como II Conferência Municipal de Educação de Duque de Caxias. A CONFEDUC – II aconteceu nos dias 05 e 06 de junho de 2015, em atendimento à Deliberação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, que estabelece a adequação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação ao PNE. Todas as propostas discutidas visam subsidiar a efetiva implementação do PME de Duque de Caxias para o decênio 2015/2025.

O PNE e sua temática amparada por diversos encontros e conferências na tentativa de adquirir essa qualidade educacional legalizam metas longe da realidade e do cotidiano das escolas. A esse mesmo contexto, o PME surge em consonância ao PNE

com um discurso igualitário às propostas e metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. No entanto, para além das concepções prescritivas das políticas curriculares e da política de monitoramento pela avaliação presentes nos documentos, argumentamos que é preciso se considerar as várias culturas e os múltiplos sentidos no interior das escolas como produtoras também de políticas curriculares.

Na contramão dessas determinações, a Escola Municipal Barro Branco vem atuando, ao longo de sua história, na perspectiva de assumir uma postura político-pedagógica que atue de forma contra-hegemônica resistindo firmemente às políticas educativas deterministas, buscando assegurar a todos os estudantes o direito à aprendizagem e a construção de uma ação participativa de todos os sujeitos envolvidos neste processo. Todo esse movimento tem como norte o Projeto Político-Pedagógico construído, assumido e referendado por toda a comunidade escolar, em uma ação coletiva, envolvendo não apenas os profissionais da escola, mas também os alunos e suas famílias.

A Barro Branco não se mostra alheia a políticas instituídas, apenas busca promover uma gestão pautada na descentralização administrativa e a autonomia, de modo a contribuir para a transformação social. O exercício de participação na tomada de decisões na escola exige condições mínimas de confiança no grupo, de forma tal que, ao perceberem que está sendo garantida a expressão de suas ideias, opiniões, desejos e reivindicações, os protagonistas do processo educativo acabam por se identificar com as formas de pensar, de ser e de se relacionar entre si e com o poder. Todos têm um papel relevante na condução da escola. A democratização se faz na prática.

ISBN: 978-85-8126-090-7

3 Conclusão

Enfim, com o intuito ainda parcial de conclusões, consideremos que é preciso questionar a qualidade colocada pelos Planos instituídos. As avaliações nacionais padronizadas ou qualquer uma das metas impostas acabam desvinculando o ensino da aprendizagem, transformando o professor em um mero difusor das competências esperadas, que serão aferidas e quantificadas diante das metas impostas pela lei.

No entanto, é preciso um entendimento para além da dualidade entre os contextos macro e micro a fim de oportunizar um rompimento desses discursos os quais as políticas nos impõem. Diante disso, de acordo com Mainardes (2006), a Escola Municipal Barro Branco nos faz pensar que é urgente analisar as políticas educacionais para além da sua produção e implementação, visto que assume a prática curricular como um espaço tempo de fronteira em que sujeitos, escola, professores, pesquisadores possam estar empenhados e compromissados em entender as articulações realizadas pelas políticas educacionais, problematizando e questionando todo e qualquer discurso como contingentes e provisórios.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, Stephen. *Entrevista com Stephen J. Ball*: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Educação e Sociedade, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf

BRASIL. *LEI nº 13.005*, de 25 de Junho de 2014.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 21 Ago.2015.

GIROUX, Henry. (1977) *Professores como intelectuais transformadores.* In: Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 157-164. Publicado originalmente em 1988.

LOPES, Alice C. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118, maio / jun / jul / ago, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf. Acesso em: 18 Ago. 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.* Educação & Sociedade. v. 27, nº 94, p. 47-69, Jan/Abr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS (SME/DC). *Plano Municipal de Educação*. 2015. Disponível em:http://sepecaxias.org.br/wp-content/uploads/2015/02/PME_Duque_de_Caxias.pdf. Acesso em 21 Ago.2015.

_____. *RESOLUÇÃO Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias*. 05 de Maio de 2015. Disponível em: http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/educacao/CONFEDUC.pdf. Acesso em 21 Ago.2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO: DIMENSÕES ESSENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz
Doutora em educação, professora e pesquisadora da LOED/Unicamp. E-mail: geisavaz@gmail.com

SILVA, Margarida Montejano
Doutora em educação, pesquisadora CAPES/OBEDUC – LOED/Unicamp.
E-mail: margmon@uol.com.br

SORDI, Mara Regina Lemes De
Pós-Doutora em Educação, professora e pesquisadora da LOED/Unicamp.
E-mail: maradesordi@uol.com.br

RESUMO

Pretende-se apresentar resultados preliminares de um estudo longitudinal, financiado pelo Observatório de Educação – CAPES- realizado na rede de educação municipal de Campinas – São Paulo. Objetiva-se identificar princípios avaliativos que revelem indícios de responsabilização partilhada na qualificação da escola pública, bem como o que a escola realiza como qualidade social, reveladores de formação integral dos sujeitos, para além do que é medido nos exames externos. A metodologia abrange observação etnográfica, estudo documental, seguida de entrevista semiestruturada realizada com diretores, professores e orientadores pedagógicos em oito escolas. A partir da revisão bibliográfica e do tratamento das entrevistas, construiu-se uma matriz de formação humana que subsidiará a elaboração de um instrumento a ser aplicado em toda a rede para alunos e professores para analisar se a organização do trabalho pedagógico tem propiciado formas de participação dos sujeitos com vistas à qualidade social da educação. Apresentaremos como resultados preliminares os princípios da matriz e as dimensões que compõem o que se defende por formação humana forjada em práticas participativas.

Palavras-chave: Matriz de formação humana. Participação. Avaliação institucional participativa.

RESUMEN

La intención de presentar los resultados preliminares de un estudio longitudinal, financiado por el Centro de Educación – CAPES- en la red de educación municipal de Campinas – Sao Paulo. El objetivo es identificar los principios de evaluación que muestran evidencias de la responsabilidad compartida en la calidad de la escuela pública y lo que la escuela lleva a cabo como una cualidad social, revelando la formación integral de los sujetos, más allá de lo que se mide en los exámenes externos. La metodología abarca la observación etnográfica, estudio documental, seguido de entrevista semiestructurada con los directores, maestros y consejeros escolares en ocho escuelas. A partir de la revisión de la literatura y el procesamiento de entrevistas acumulado un arsenal de formación humana que subsidiar el desarrollo de un instrumento que se aplicará en toda la red para los estudiantes y profesores para analizar la organización del trabajo pedagógico ha permitido formas de participación sujetos con miras a la calidad social de la educación. Vamos a presentar los resultados preliminares como los principios de la matriz y las dimensiones que conforman lo que se defendió por la formación humana forjada en las prácticas participativas.

Palabras clave: Matriz de la formación humana. Participación. Evaluación institucional participativa.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Quando se pensa em trabalho pedagógico, simultaneamente se pensa em uma concepção de educação e de escola que o embase, que o sustente, que retrate os cenários, os fazeres e as consequências da ação escolar na vida do (a)s estudantes que transitam pelos corredores, salas e muros arquitetonicamente pensados, construídos e adaptados para a finalidade de educar. Tradicional, técnica, progressista, neoliberal, pós-moderna, seja qual for a tendência que a sustente, pessoas se forjam e são forjadas neste espaço sócio, político, pedagógico e cultural chamado escola.

A escola, enquanto instituição social, marcada por interesses ideológicos, carrega em si a potência de reunir as crianças, adolescentes, jovens e adultos para promover uma formação integral ou reproduzir o modelo social capitalista historicamente determinado pela divisão em classes sociais, cuja potência se direciona para produzir a seletividade, a exclusão e a competitividade, fragmentando o conhecimento que quer ensinar e o que quer que o aluno aprenda, incorporando, de forma padronizada, mecanismos de submissão e conformidade (FREITAS, 2008). Enquanto produtora de cultura direcionada à formação integral, exerce a função de sistematizar o conhecimento produzido historicamente e, de reconstruí-lo a partir de novas experiências vivenciadas pelo (a)s estudantes, ressignificando-o, assim como, de igual modo, no processo está o homem que pensa a educação e que se forma na educação.

Em permanecendo o dilema da reprodução e da criação, não se pode negar que a escola é de fato um espaço complexo, contudo um espaço concreto na formação da sociedade, palco de contradições e de lutas para superação do *status quo* (SAVIANI, 2003; VIDAL, 2007; FREITAS, 2008). Nesse sentido, embora as teorias apontem para a massificação do sujeito pela escola, a probabilidade de democratização do conhecimento pelo ensino

carrega em si o germe da esperança de que é possível por meio desse conhecimento, alicerce para o exercício do poder, pensar numa sociedade que pense a si mesma, que aprenda a participar significativamente da construção da qualidade social dos espaços coletivos e, em especial, a da educação. Nesse sentido, a participação vai além da opinião de todas as pessoas ou grupos acerca de determinados assuntos, requer uma implicação dos atores que exercem uma influência sobre o poder.

Inseridos no processo, participando, os sujeitos aprendem a participar e, paulatinamente, vão se constituindo sujeitos políticos de direito. Aprendem a transgredir aos mecanismos coercitivos daqueles que utilizam o poder para explorar, para dominar e, no enfrentamento da relação de forças que se estabelece nos grupos, têm a chance de aprender a lutar por seus interesses, desejos e valores.

Com base nesse argumento, apresentamos a seguir um recorte da pesquisa em desenvolvimento em uma universidade pública – paulista, financiada pelo Observatório da Educação/ Capes, em que se busca apreender o que é a qualidade da escola pública para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino, cujo enfoque está nas relações que envolvem o trabalho pedagógico na perspectiva da participação e da qualidade social da educação, tendo a avaliação institucional participativa como um dos seus pilares.

2 Trabalho Pedagógico e Participação na escola pública: desafios e contradições na experiência da Avaliação Institucional Participativa

A participação, enquanto ação intencional dos sujeitos nas e sobre as situações que os envolvem direta ou indiretamente, é

ISBN: 978-85-8126-090-7

um exercício de aprimoramento constante, entendendo que esta ação extrapola a ideia de "corpo presente". Há que se interagir em pensamento e linguagens para que de fato ela, a participação, ocorra. O silêncio ou o debate de ideias são reveladores do nível de participação nas reuniões de grupos, por vezes estratagemas criados para o enfrentamento dos embates e tomadas de decisões, ou ainda, pela presença da ignorância/fragilidade/insegurança do sujeito mediante o conhecimento em destaque, tornando-o impotente ao debate, silenciando-o.

Entretanto, e apesar de comum na sociedade em que vivemos, marcada por interesses individualistas e valores econômicos, tal silenciamento proposital à prática da participação pode produzir reações, aprendizagens e, aos poucos, a potencialidade de empoderamento dos sujeitos no grupo, fortalecendo os espaços e posicionamentos comuns. Entendemos por empoderamento um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais, propiciando aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, em que se busca mudança social e desenvolvimento político para promover a equidade e qualidade de vida, por meio da cooperação, autogestão e participação. Nesse formato, as práticas pedagógicas rompem com estruturas tradicionais de aprendizagem e ensino, direcionando-se a uma consciência crítica (KLEBA; WENDAUSEN, 2009).

Ademais, nas instituições sociais, financeiras, de comunicação, religiosas, de serviços públicos e privados, o estimulo à participação dos sujeitos sempre está atrelado a interesses que variam de acordo com a natureza das situações e valores ideológicos. Do ponto de vista individual ou coletivo dos sujeitos sociais, o estimulo à participação é produzido pela necessidade de defesa de valores e princípios e desejo de mudança. A inten-

cionalidade política em jogo está posta porque os sujeitos sociais se correlacionam e se formam naquilo que lhes é significativo. Os processos de significação são resultados da participação em uma ação motivada, na qual o sujeito que a realiza a faz com o conhecimento que acumulou e com o sentido pessoal que atribui a essa ação (LEONTIEV, 1988).

Na instituição escola não é diferente e a implementação de políticas de cunho participativo na educação pública nos auxilia a olhar para as formas de participação que se desenham nos processos de ensino e aprendizagem que as instâncias micro e macro apresentam, uma vez que, como enfatiza Moura (2010), as interações no espaço escolar são formadoras dos sujeitos que dela participam. São muitos os atores e fatores que interferem no êxito de processos de ensino e de implementação de políticas públicas educacionais. Entre esses fatores, podemos citar a estrutura organizacional das redes de ensino. Esta, na forma dominante, tende a fortalecer uma visão hierárquica das vozes dos chamados "profissionais da educação" em relação aos segmentos dos não profissionais (famílias, estudantes).

Essa perspectiva hierárquica se mantém forte mesmo quando se considera a relação dos próprios profissionais entre si. Ao se formular uma política pública educacional orientada por princípios e valores democráticos, não se pode imaginar que, por decreto, as relações intersubjetivas existentes no cenário da escola/rede de ensino rapidamente se alterem. Quando se opta por políticas de cunho participativo não há como desconsiderar que as relações piramidais são, de certo modo, desafiadas, como é o caso da rede de Campinas que assumiu, num dado momento de sua história, a gestão democrática como modelo e, a partir dessa opção, elegeu o formato avaliativo igualmente participativo como sustentador de seu processo de avaliação institucional.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Essa opção tanto pode acelerar o processo de democratização das relações no espaço escolar como pode, em função de uma cultura já incorporada, introduzir novos dificultadores ao êxito de uma política que se quer dialógica na construção do pacto de qualidade que norteará a avaliação do projeto escolar.

Como as relações e interesses políticos não são estáticos e, sem desconsiderar a peculiaridade dos papéis institucionais de cada ator social implicado na qualificação das escolas, entendemos que há possibilidades concretas de construção de processos relacionais mais agregadores que permitam sinergismo das ações promotoras das aprendizagens dos estudantes. De igual modo, captar as percepções de gestores e professores sob um olhar avaliativo mais abrangente e plural, pela aprendizagem da participação, pela inclusão das vozes dos não profissionais e pela forma como traduzem o trabalho pedagógico que realizam na escola pública.

Para tal, a partir da observação etnográfica, em oito escolas, levantamos alguns elementos que possibilitaram a construção do roteiro de entrevistas que foram realizadas de forma individual e grupos focais com diretores, orientadores pedagógicos e professores. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, as questões tentavam desvelar ações que a escola desenvolve na educação dos estudantes que não são considerados pelos testes das avaliações externas. A partir da sistematização e análise dos dados, seguidas de um aprofundamento teórico, construímos uma matriz de formação humana que apresentaremos a seguir.

3 A construção de uma matriz de formação humana reveladora da potência da participação na escola pública

Os pressupostos acima defendidos, de formas de participação que contribuam para o empoderamento dos atores sociais,

nortearam a construção da uma matriz reveladora da formação humana. Esse exercício envolveu discussões dos pesquisadores, constituição de indicadores que emergiram da fala dos entrevistados, sinalizadores de formação integral com qualidade social e revisão teórica para fundamentar a análise das percepções dos sujeitos. Assim, a construção da matriz se ergueu a partir dos seguintes princípios: 1) compreender o indivíduo em suas diversas dimensões de desenvolvimento, tais como a moral, intelectual, espiritual, cultural, afetiva, social e política; 2) educação baseada na cooperação e no diálogo; 3) o (a) educando (a) é um sujeito social e histórico: ao mesmo tempo formado pelas circunstâncias históricas e produtor de tais circunstâncias, vinculado a um passado e a uma possibilidade de futuro, que pode vir a superar o sujeito crítico; 4) a escola é construída e permeada por relações sociais e práticas sociais, a partir das quais é possível pensar educação como formação humana; 5) a escola é um lugar de socialização (no sentido de inserir o sujeito em uma cultura e em um conjunto de saberes produzidos) e também lugar de produção de valores, concepções, comportamentos, o que deve se colocar na perspectiva política da transformação; 6) a Educação deve considerar a complexidade da vivência dos sujeitos que se encontram na escola pública e comprometer-se com projetos de uma vida mais humanizadora; 7) o sujeito é produtor e não apenas consumidor de conhecimento; 8) a defesa da potencialidade pedagógica da coletividade e das práticas organizativas coletivas, nas quais os sujeitos são enraizados em uma coletividade, criam uma identidade que é sua, socializam-se e a ajudam a produzir ações transformadoras; 9) a introdução, na organização do trabalho pedagógico, do trabalho socialmente útil como princípio educativo, o qual deve mediatizar o encontro de professores e alunos com o saber.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A partir desses princípios e da categorização das entrevistas, construímos, de forma coletiva, as dimensões de uma matriz de formação humana que podem contribuir para a qualidade social da educação, a saber: a) Participação; b) Acesso e permanência; c) Compromisso social; d) Prática pedagógica; e) Trabalho coletivo.

Os resultados preliminares do estudo revelam indícios de que a Avaliação Institucional Participativa, na rede municipal de Campinas, reforça a nossa defesa de que aprender a participar, no movimento da participação, em contextos de avaliação institucional, pode ter contribuído para construção dos indicadores de qualidade social revelados nas unidades pesquisadas, uma vez que a participação tem potência para qualificar o fazer coletivo dentro e fora da escola, apontando para um outro protagonismo político-pedagógico.

Nesse momento em que os sujeitos da escola, instigados pela pesquisa, olham para si mesmos e apresentam práticas invisíveis aos olhos das avaliações externas, entendemos adequada a afirmação de Sordi (2009, p. 26): "A aprendizagem da Avaliação Institucional implica aprender a participar, aprender a se vincular com o projeto coletivo". Por outras palavras, se o projeto coletivo da escola tiver por norte outra perspectiva de educação, os sujeitos terão a chance de aprimorar as tantas aprendizagens que compõem a formação humana, assim como a valorizar e a avaliar os resultados diante do que foi objetivado, planos e metas produzidos no processo, possibilitando a sua realização.

Referências

FREITAS, L C de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KLEBA, M E; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp. 733-743. ISSN 1984-0470. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016. Acesso: ago. de 2015.

LEONTIEV, A. N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.* In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MOURA, M. O. (Org.). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural.* Brasília: Liber Livro, 2010

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica.* 8a. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SORDI, M. R. L.; Ludke M;. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas). On-line version. ISSN 1982-5765. Avaliação (Campinas). vol.14 no. 2, Sorocaba, July, 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200005 Acesso: jul. de 2015.

VIDAL, Diana. No Interior da Sala de Aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, jan/jun 2009. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf. Acesso: ago. de 2015.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Pôster

Eixo 10

Avaliação da Formação de Professores

VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
ISBN: 978-85-8126-090-7

ESTUDO DIAGNÓSTICO DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE AS AULAS DE LABORATÓRIO NA ESCOLA LICEU DE ITAREMA VALDO DE VASCONCELOS RIOS

SANTOS, Bruno Oliveira Carneiro dos
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, IFCE Acaraú e Bolsista PIBID/CAPES.
E-mail: bruno-oliveira_@hotmail.com

NASCIMENTO, Anderson Ribeiro do
Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, IFCE Acaraú e Bolsista PIBID/CAPES.
E-mail: and.ribeiro123@gmail.com

CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo
Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, UFC e Professora do IFCE.
E-mail: cielie12@hotmail.com

BENEVIDES, Jorgeana de Almeida Jorge
Especialista em Biologia e Química, URCA, e em Gestão e Avaliação da Escola Pública, UFJF e Professora do IFCE. E-mail: jorgeana.jorge@hotmail.com

RESUMO

As aulas práticas de laboratório são uma ferramenta para complementar a teoria, sendo de suma importância diagnosticar o seu desempenho sobre a aprendizagem dos discentes, sendo esta um complemento do que foi estudado em sala de aula. Partindo desta permissa, a presente pesquisa tem como objetivos saber como os professores estavam fazendo uso do Laboratório de Ciências da instituição e a avaliação da aprendizagem dos alunos diante destes momentos. Trata-se de um estudo exploratório do tipo estudo de caso. Os sujeitos participantes foram um total de seis professores da escola Liceu de Itarema Valdo de Vasconcelos Rios que lecionam as disciplinas de Física, Química ou Biologia e que fizeram uso do laboratório. Os resultados demonstram que, apesar de algumas dificuldades encontradas pelos docentes, estes conseguem ministrar aulas práticas, e que os alunos, na maioria das vezes, se interessam mais pelo conteúdo prático abordado do que só pela teoria vista em sala de aula. Além disso, o docente sempre busca avaliar a aprendizagem nesta atividade por meio de, principalmente, questionários, observação e participação.
Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Avaliação. Práticas.

ISBN: 978-85-8126-090-7

ABSTRACT

The lab classes are a tool to complement the theory, which is extremely important to diagnose their performance on the learning of students, which is a complement of what was studied in class. From this premise, the present research aims to find out how the teachers were making use of the institution's Science Laboratory and the assessment of student learning against these times. It is about an exploratory study of a case study. The subjects were a total of six school teachers Liceu de Itarema Valdo de Vasconcelos Rios who teach the disciplines of Physics, Chemistry or Biology and who used the lab. The results show that, despite some difficulties encountered by teachers, they can teach practical classes, and students, for the most part, are more interested on content that was seen only by the theory seen in the classroom. In addition, the teacher always seeks to assess learning in this activity through mainly questionnaires, observation and participation.

Keywords: Learning-teaching. Assessment. Practices.

1 Introdução

A educação no Brasil, de modo geral, e a partir da visão de diversos estudiosos, possui um cenário não tão promissor, no qual existe a busca por melhores alternativas na procura de um ensino de melhor qualidade. Quando se trata do ensino de Ciências, a situação se torna mais preocupante, tendo em vista a necessidade de se associar a teoria vista nos livros à prática realizada nos laboratórios.

Os professores têm um maior conhecimento sobre a importância das aulas práticas para uma melhor aprendizagem dos alunos, já que isso ajuda a tornar o conteúdo abordado mais compreensível, visto que é uma área que tem tantos conceitos técnicos que são difíceis de serem assimilados pelos discentes.

A aula prática de Ciências, seja ela de Física, de Química ou de Biologia, tem uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois demonstra na prática o que os alunos estudam na teoria em sala de aula, e que, por muitas vezes, não aprendem por não ter uma dimensão real do que está sendo estudado.

Este trabalho foi desenvolvido com objetivo de avaliar a percepção dos docentes das disciplinas de Química, Física e Biologia na escola Liceu de Itarema Valdo de Vasconcelos Rios em relação às aulas de laboratório ministradas pelos mesmos, com intuito de observar a frequência do uso do espaço e o grau de importância dado pelos professores às suas práticas.

2 Referencial teórico

A prática de pesquisa é algo inerente ao ser humano. Desde o princípio, o homem tem por objetivo aprimorar seus co-

ISBN: 978-85-8126-090-7

nhecimentos, mas, para que isso ocorra, ele deve ser instigado, desafiado sobre alguma situação que esteja vivenciando ou observando. A ciência surge hoje como a forma mais significativa de obtenção de conhecimentos concretos para a sociedade (ROSSASI e POLINARSKI, 2012).

Trazendo este contexto para o ambiente de sala de aula, observa-se a importância das aulas práticas, pois se trata do momento em que o aluno se sente desafiado por uma problemática, em que precisa de alternativas para tentar entendê-la. O professor entra para ajudá-lo neste processo de ensino-aprendizagem, mas a maior parte do processo deve partir do próprio aluno, buscando saber mais sobre a prática que está sendo abordada em laboratório pelo professor (ROSSASI e POLINARSKI, 2012).

Para que se potencialize o aproveitamento de sua aula, no que diz respeito à aprendizagem, o professor deve se aprimorar e buscar ter um amplo domínio, além de saber da importância da realização de uma aula prática (VIEIRA, 2006). Por isso, a necessidade de que o professor sempre possa realizar o máximo possível de aulas práticas que puder ao longo do ano, a fim de melhorar a aprendizagem de seus alunos.

Além disso, aula em laboratório serve como um momento de aprendizagem contínua para o aluno, como também um momento de diagnóstico para o professor, para que ele possa observar na prática se está conseguindo repassar o conteúdo de uma forma compreensível para os discentes (LUCKESI, 2005).

A atividade prática em laboratório tem por principal finalidade instigar o aluno a participar e não ser um simples espectador do conteúdo que está sendo repassado. Mais que isso, faz com que o aluno possa associar experiências vividas no dia-a-dia às práticas vistas na escola, assim podendo observar a real importância de se estudar um determinado conteúdo (VIEIRA, 2006).

Tão importante quanto fazer com que os alunos relacionem a teoria à prática é diagnosticar quanto o aluno aprendeu com esta atividade. Quando se trata de uma avalição diagnóstica, os instrumentos de coleta de dados devem investigar sobre o desempenho de nossos educandos (LUCKESI, 2005).

3 Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo de caso, visando observar como acontece o processo avaliativo, utilizando-se da ferramenta da prática laboratorial em uma escola de ensino médio. Possui natureza aplicada, envolvendo os interesses locais desta instituição de ensino. A forma de abordagem do problema se deu de modo qualitativo, não requerendo dados estatísticos, apenas as opiniões expressas pelos docentes sobre as aulas práticas de laboratório. Quanto ao objetivo geral, esta pesquisa é descritiva, e quanto ao procedimento técnico, será por meio de levantamento das opiniões expressas pelos próprios docentes.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino médio, o Liceu de Itarema Valdo de Vasconcelos Rios, que se localiza na Rua das Indústrias, no bairro de Lagoa Seca, na cidade de Itarema – CE. A escola possui 27 professores, sendo que seis atuam na área referente às Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). A instituição de ensino possui um único Laboratório de Ciências, que é utilizado para comportar as três disciplinas de Biologia, Física e Química e ainda a disciplina de Matemática.

Foram participantes desta pesquisa os professores que fizeram uso do Laboratório de Ciências durante o período de janeiro a maio de 2015, incluindo os que lecionam as disciplinas de Biologia, de Física e de Química. Como instrumento de coleta de

ISBN: 978-85-8126-090-7

dados, foi feito um levantamento por meio de um questionário com estes docentes a respeito de suas aulas práticas ministradas em laboratório e seu procedimento avaliativo da aprendizagem dos estudantes. Em seguida, as opiniões expressas por eles foram digitadas e analisadas.

4 Resultados parciais

Os seis professores que utilizaram o laboratório entre os meses de janeiro a maio de 2015 das disciplinas de Biologia, Física e Química foram entrevistados.

Na primeira questão, foi perguntado se o professor achava importantes as aulas de laboratório para a prática do docente. Todos os professores entrevistados responderam que sim, e a maioria disse que era importante, pois fazia com que os alunos pudessem entender melhor na prática o conteúdo que já tinham visto na teoria. Também pontuaram o maior interesse do aluno, tendo em vista a evidente motivação quando inseridos neste tipo de atividade.

Quando o aluno se encontra envolvido em atividades práticas experimentais, ele se vê muitas vezes desafiado a entender como ocorrem os processos que estão sendo reproduzidos (BUSATO, 2001). Podem fazer uso da literatura para saber mais sobre aquilo que lhe chamou mais a atenção no momento da prática. Isso também foi retratado pelos professores ao mencionarem o interesse maior dos alunos e a participação mais efetiva na aula.

Em seguida, foi questionado com qual frequência é feito o uso do laboratório pelos professores para a realização de aulas práticas, e as respostas foram mais diversificadas. Enquanto uma pequena parte dos discentes relatava que fazia pouquíssimas aulas por falta de material necessário, outros também enfatizavam

que não realizavam muitas aulas práticas. Em média, cada professor afirmou realizar somente uma aula prática por bimestre.

A falta de recursos (materiais de laboratório necessários para realização das aulas práticas, estrutura, etc.) ainda é um grande problema a ser superado. E na grande maioria das vezes é o que impossibilita o professor de desenvolver uma atividade prática satisfatória, tanto para si, como para seus alunos (SILVA, MORAES e CUNHA, 2011).

Na terceira questão, foi questionado sobre o método de avaliação do discente utilizado pelo professor na aula prática, para poder saber se este estava aprendendo o conteúdo. Grande parte dos docentes afirmou que avaliava, pela observação do desempenho e participação do aluno na aula, se o mesmo correspondia ao que era solicitado no momento da prática, se estava envolvido nas atividades, se sabia explicar a prática que estava realizando, entre outros.

Por fim, os professores também afirmaram passar relatórios ou questionários para ver o que foi que o aluno aprendeu do que foi ensinado na aula prática.

Através dessas avaliações, o professor tem uma alternativa para fazer com que o aluno possa fazer sua experiência de forma mais autônoma, permitindo que o mesmo possa tirar suas próprias conclusões, baseados nos métodos científicos previamente vistos em sala de aula com o professor (KRASILCHIK, 2005).

Na quarta questão, os professores foram perguntados sobre o grau de importância, em uma nota de 0 a 10, que se dava para a aula prática realizada. Somente um dos seis professores entrevistados deu uma importância baixa para as práticas, dando uma nota 5,0. Este mesmo docente já havia afirmado anteriormente que não produzia muitas aulas práticas e que os alunos não se interessavam pelo conteúdo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

A grande maioria dos professores entrevistados deu uma nota 8,0 ou acima, destacando ser a aula prática uma parte muito importante na fixação do conhecimento visto na teoria pelo aluno.

E o que foi dito pelos professores pode ser confirmado em pesquisas vistas, que tratam a aula prática em laboratório, como um instrumento de ensino-aprendizagem eficaz, que conduz a uma compreensão da teoria estudada (BONITO, 2001).

Na quinta questão, foi perguntado se, na aula prática, o professor percebeu se o aluno estava mais interessado no conteúdo que ele estava expondo na aula. Todos os professores entrevistados disseram que o aluno estava sim mais interessado, que ele perguntava e participava mais.

A aula prática é uma forma de tornar as disciplinas mais dinâmicas, principalmente quando tratamos de disciplinas como Biologia, Física e Química, onde se tem uma grande possibilidade de interação entre conhecimento teórico e prático (REZENDE e SILVA, 2007).

5 Conclusão

Observou-se que a aula prática de laboratório é um recurso efetivo para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que seu processo avaliativo demonstra ser diverso, fornecendo vários dados para o professor analisar o aluno. Pode ser feita de várias maneiras, desde a simples observação do envolvimento dos discentes até mesmo por meio de questões em questionários simples ou em provas bimestrais.

Diagnosticou-se que, enquanto os docentes avaliam essa metodologia como eficiente e necessária, os discentes aparentam demonstrarem-se mais interessados pelo que está apresentado não somente na teoria.

Conclui-se que a aula de laboratório é uma ferramenta efetiva e bem aceita para se diagnosticar o quanto o aluno assimilou do conteúdo tanto na teoria quanto na prática.

Referências

BONITO, J. *As atividades práticas no ensino das Geociências. Um estudo que procura a conceptualização*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional. Portugal, 2001.

BUSATO, I. R. H. *Desenvolvimento de metodologia adequada à disciplina de Biologia, que permita uma diminuição da visão fragmentada do saber e contemple uma visão mais integrada e holística*. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. 2001. Dissertação (Mestrado) Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:<teses.eps.ufsc.br/defesa>. Acesso em: 08/07/2015

KRASILCHIK, M. *Práticas de Ensino de Biologia*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. *Revista ABC EDUCATIO*, n. 46, p. 28-29, jun. 2005.

REZENDE, R. C. S.; SILVA, M. A. *Diagnóstico do ensino de biologia em escolas públicas de Ilhéus e Itabuna (BA)*. In: XIII Seminário de Iniciação Científica e 9ª Semana de pesquisa e Pós-Graduação da UESC, 2007 Disponível em: <www.uesc.br/seminarioic/sistema/resumos/2007262.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

ROSSASI, L. B.; POLINARSKI, C. A. *Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: uma perspectiva a partir da pratica docente*. Recuperado em 25 de Maio, 2012, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

SALEM, S.; KAWAMURA, M. *Ensino de Ciências: algumas características e tendências da pesquisa*. In: Atas do V ENPEC. São Paulo: ABRAPEC, 2005.

ISBN: 978-85-8126-090-7

SILVA, F. S. S; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de Biologia em Ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz-MA. *Revista UNI*, v. 1, n. 1, p.135-149, jan/jul. 2011.

VIEIRA, C. M. M. *A avaliação das aprendizagens no contexto das actividades laboratoriais: influências de uma acção de formação nas concepções de professores de Biologia e Geologia*. Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Universidade de Minho. 2006. Tese de Mestrado (Mestrado em Educação) Minho, Portugal.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE QUIMICA, FÍSICA E BIOLOGIA

01. O professor considera as aulas práticas de laboratório importantes para a prática docente? Por quê?

_____
_____
_____
_____

02. Com que frequência o professor realiza aulas práticas de laboratório?

_____
_____
_____

03. Como o professor realiza a avaliação da aprendizagem nessas aulas práticas de laboratório. (questionário, observação)?

_____
_____
_____
_____

04. De 0 a 10, qual grau de importância você dá às aulas de laboratório?

_____
_____

0.5 Nas práticas realizadas, os alunos se mostram mais interessados pelo conteúdo que é apresentado? Por que você considera isso?

_____
_____
_____
_____

ISBN: 978-85-8126-090-7

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA EDUCAR SESC DE IGUATU

PENHA, Maria Elizângela da
Especialista em Psicopedagogia pela FAK. Supervisora pedagógica do Programa Formação Continuada de professores do SESC – Unidade de Iguatu.
E-mail:elizpenha@hotmail.com.

GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa
Mestranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do IFPB – Campus Cajazeiras.
E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é organizado com o intuito de investigar em que medida as ações de formação continuada ofertadas pelo SESC, impactam no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, elencaram-se algumas questões norteadoras: As ações de formação continuada têm contribuído para uma prática reflexiva dos professores do ensino fundamental da Escola EDUCAR SESC? Quais as concepções de avaliação educacional desses professores e que relações podem ser estabelecidas com as suas práticas em torno da avaliação? Buscou-se suporte teórico na pesquisa bibliográfica, bem como na pesquisa de campo, tendo como campo empírico a Escola Educar SESC – Unidade de Iguatu. Através da presente reflexão, acredita-se na possibilidade de elucidar o papel da formação continuada e sua relação com a prática de avaliação dos professores do ensino fundamental da referida escola.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Formação de professores. Prática docente.

ABSTRACT

This work is organized in order to investigate to what extent the actions of continuing education offered by SESC (Social Service Trade) impact in the assessment of learning. To do so, has listed some guiding questions: The continued training activities have contributed to a reflexive practice of the teachers of elementary School EDUCAR SESC (SESC Education)? What are the conceptions of educational evaluation of these teachers and that relations can be established with their practices around the evaluation? Theoretical support was sought bibliographic search as well as in field research, with the empirical field at School EDUCAR SESC/Iguatu. Through this reflection, it is believed in the possibility of elucidate the role of continuing education and its relation to the practice of evaluation of this school of elementary school teachers.

Keywords: Learning evaluation. Teacher training. Teaching practice.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

A formação é um processo inerente ao ser humano durante a vida inteira, possibilitando a aprendizagem e humanização permanente, por meio das relações e interações que ocorrem nos diversos ambientes culturais nas quais se insere. Parte-se do entendimento de que aprender é mais do que receber ou obter informações e compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele.

Nessa perspectiva, a avaliação escolar revela-se como uma oportunidade de formação processual e contínua, pautada em concepções e práticas de valorização e ampliação dos saberes, construção de conhecimentos sólidos capazes de mudanças e intervenções qualitativas a partir do apreendido.

Para tanto, é interessante refletir sobre a formação inicial do professor – modelos e concepções de avaliação adotados pelos professores nos cursos de licenciatura – e sua influência na futura prática dos docentes.

Compreendendo a complexidade do ato de avaliar e sua relação direta com fatores diferenciados no âmbito da instituição escolar, tais como filosofia da escola, currículo, aprendizagem dos alunos e formação de professores, centra-se nesse último o foco do presente trabalho. Tem-se como objetivo analisar a relação das ações de formação continuada e práticas de avaliação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental da Educar Sesc de Iguatu, identificando como estas interferem no processo de qualificação teórica e prática da docência. Pretende-se verificar junto a estes professores como estas práticas refletem no seu trabalho cotidiano de sala de aula, identificando concepções e práticas de avaliação escolar e sua relação com a aprendizagem.

2 A avaliação da aprendizagem e as práticas da formação continuada

Ao falar em avaliação escolar, vale lembrar o que se herdou em termos de práticas educativas, ao longo da história da educação. Uma prática de exames de caráter excludente, classificatório, que foi sistematizada no século XVI pela pedagogia jesuítica e comeniana, o que influencia de modo significativo na estruturação do currículo dos cursos de licenciatura, entenda-se o processo de formação inicial dos professores, desencadeando em práticas similares em sua ação docente, tendo em vista que a organização do sistema de educação no Brasil ainda apresenta características acentuadas desse modo de "avaliar" os alunos. Para a professora Penna Firme (1994), "o conceito de avaliação evoluiu aceleradamente nas duas últimas décadas, mas a prática da avaliação não tem acompanhado esse avanço".

Segundo Luckesi (2005), a escola brasileira, pública ou particular, dos níveis de ensino fundamental, médio ou superior, pratica exames escolares, ao invés de avaliação da aprendizagem. Relata o autor que trabalhar com avaliação implica em ter um olhar includente, mas a sociedade é excludente. Ratificando sua posição, o sentido etimológico da palavra avaliação, por si só, garante a inclusão, a valorização do erro como ponto de partida para uma nova aprendizagem. Acredita-se que, à medida que o professor valoriza tal ação em seus alunos, também se reconhece nesse processo de ensinar e aprender, avaliar e se autoavaliar. Entretanto, a prática existente dentro e fora da escola pouco aproveita o significado da avaliação em seu comprometimento com o processo investigativo dos direcionamentos e dos resultados, onde professores e alunos se sentem parte, sinalizando a necessidade de ampliar o conhecimento individual e coletivo.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Nesse sentido, as ações de formação continuada da Educar SESC, atendo-se às demandas advindas do corpo docente e pautando-se numa proposta pedagógica sócio-interacionista, conceitua avaliação da seguinte forma:

> O caráter da avaliação torna-se um ato político, propiciando e vivenciando mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem. Ela se caracteriza como processual, contínua, participativa, investigativa e diagnóstica. Em função de sua finalidade divide-se em três tipos de avaliação: inicial, formativa e final. Inicialmente, proporciona ao aluno uma tomada de consciência do que sabe e do que ainda pode aprender sobre um determinado conteúdo; em seguida, na avaliação formativa, se investiga os processos de construção do conhecimento e neles se intervém. Ela ocorre por meio da observação sistemática do processo de desenvolvimento da criança em relação aos objetivos propostos; já na avaliação final, o processo de observação e registro, além de possibilitar uma reorganização no planejamento e nas atividades dos alunos, proporciona uma análise dos resultados da aprendizagem para avaliar o quanto cada uma alcançou, ou não, o nível esperado (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC, 2012, pp. 44-46).

Tendo em vista que a avaliação se constitui em um termômetro também para o trabalho do professor, ao analisar o desempenho dos alunos paralelamente identifica aspectos relativos à sua atuação docente. Assim, é interessante averiguar: Em que sentido a formação continuada contribui para a qualificação da docência, no que se refere à avaliação? Ao avaliar seus alunos, os professores estabelecem relação com o que é planejado e ensinado? Os seus objetivos são suficientemente claros? Como ocorre a mediação do professor no processo de ensino e de avaliação?

Como diz Moretto (2007), em qualquer área do conhecimento, há uma situação complexa (problema) comum, expressa na questão: "Como o aluno aprende e como devemos ensinar"?

Tais questionamentos levam a considerar que numa proposta pedagógica de cunho sócio-interacionista a avaliação é construtiva, processual e contínua, o que indica um olhar atento do professor, com eficiência técnica e pedagógica ao longo do período de ensino, tomando como ponto de partida os saberes construídos pelos alunos ao longo de sua trajetória, além de considerá-los como base para a construção dos conhecimentos científicos a serem abordados na escola.

Libâneo (1994) cita que todas as atividades avaliativas concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos e visam diagnosticar como a escola e o professor estão contribuindo para isso. Para ele, o objetivo do processo de ensino e de educação é que todos os alunos desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem positivamente para a vida social.

Partindo dessa concepção, as práticas de formação docente devem priorizar o diálogo e a valorização dos saberes construídos durante a trajetória do professor, a sua reflexão sobre a teoria numa articulação com a prática de avaliação e suas implicações na aprendizagem dos alunos.

2.1 Os encontros de formação continuada como espaço de reflexão sobre a prática avaliativa

A formação continuada para os professores da Educar SESC traduz-se numa prática sistemática de ações voltadas para dar maior solidez à ação pedagógica, buscando auxiliar no processo de qualificação da docência. No âmbito da avaliação escolar, recorre-se ao estudo da proposta pedagógica e de literaturas que convergem para o mesmo conceito do ato de avaliar, sem-

ISBN: 978-85-8126-090-7

pre voltando o olhar para a prática de avaliação da escola, numa perspectiva mais ampla, considerando seus limites e desafios. O diálogo como princípio da prática possibilita o empoderamento do fazer e ser docente, tanto nos encontros de formação como na prática avaliativa da sala de aula, do professor com seus alunos e dos alunos entre si.

A concepção do professor acerca da avaliação torna-se um imperativo para uma prática coerente, crítica e politizadora junto a seus alunos, como bem explica a professora A (5º ano): "Hoje vejo a avaliação como o ato de refletir, planejar e replanejar minhas ações, partindo do conhecimento do aluno e visando novas possibilidades de aprendizagem. Ela serve para me alertar sobre algumas mudanças necessárias para a melhoria da aprendizagem". Nessa perspectiva, as ações de formação continuada possibilitam a reflexão entre o conhecimento e a ação pedagógica.

Uma questão muito presente nos encontros de formação é o espaço de socialização das experiências entre os professores, trazendo à tona as principais dificuldades vivenciadas, as possibilidades de trabalho e a busca de ações eficazes com os alunos. Compreende-se a importância do trabalho coletivo entre os pares (professores) no intuito de solucionar possíveis problemas, esclarecer dúvidas quanto à tomada de decisões na prática avaliativa, no planejamento de atividades coerentes com os níveis de ensino e considerando as limitações/individualidades de cada aluno, etc. Segundo a professora B (4º ano), a troca de conhecimentos teóricos e práticos durante as ações de formação contribui efetivamente para a tomada de decisões em relação à avaliação e ao planejamento de atividades significativas para os alunos.

Vale salientar que tais práticas encontram-se expressas no projeto político pedagógico da instituição, onde os diferentes planejamentos elaborados pelos professores, as atividades

realizadas e os recursos selecionados, os projetos de trabalho, as reuniões periódicas com os pais/responsáveis dos alunos, a discussão sobre as condições concretas de trabalho, as trocas de experiências, os grupos de estudo, a diversidade de registros (relatórios, portfólios, ficha individual, diários) e sua socialização garantem o caráter mobilizador, dinâmico e participativo da escola em estudo e dão coerência à sua proposta pedagógica.

Em relação aos encontros de formação de professores, é comum ouvi-los manifestando a satisfação em participar de ações que vão ao encontro das reais necessidades da sala de aula. Um aspecto do qual não se abre mão é a fundamentação teórica das práticas vividas e compartilhadas, o que qualifica não só a concepção, mas a ação pedagógica e os valores nela embutidos. Como afirmam alguns professores, as atividades desenvolvidas na docência na Educar SESC, os conhecimentos construídos ao longo da formação em serviço são elementos de referência e de qualificação pessoal e profissional.

Certamente, ao mesmo tempo em se reconhece a relevância do trabalho realizado, também se compreende que nenhuma proposta pedagógica pode ter a pretensão de se tornar um conjunto de ideias acabadas, prontas. Muitas dúvidas permeiam o processo de construção, e são elas necessárias para o aprendizado cotidiano. Isso se torna inerente também ao ato de avaliação da aprendizagem, num constante fazer e refazer, construir e reconstruir conhecimento.

Como afirma a professora C (4º ano), "a avaliação ocorre no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, e, para que na prática isso venha a acontecer de maneira satisfatória, precisamos refletir a nossa prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada promove mudanças na ação educativa, melhorando as condições do processo de ensino-aprendizagem,

ISBN: 978-85-8126-090-7

desde que cada professor se comprometa com a aprendizagem do educando".

De fato, pouco ou nada pode fazer a coordenação pedagógica de uma escola, se não pode contar com o compromisso do professor em relação ao aprendizado, ao desenvolvimento e avaliação do aluno. Nesse sentido, a LDB, 9394/96, em seu artigo 13º, destaca como incumbência dos professores, dentre outras: elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação.

Nessa perspectiva, o trabalho coletivo na Educar SESC compõe sua identidade, uma vez que a parceria entre coordenação pedagógica e professores, dos professores entre si, dos professores e dos alunos e a busca pela co-participação da família são práticas efetivas no acompanhamento da evolução da aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

3 Considerações finais

A proposta do Ensino Fundamental do SESC reflete o papel social da educação, na formação de estudantes críticos e participativos em uma escola dinâmica, que ultrapassa a transmissão de informação e se compromete com a aprendizagem dos seus alunos e com a formação continuada de seus professores.

Nesse caso, a formação no contexto da avaliação escolar vem buscando e pretende dar continuidade às ações sistemáticas e contextualizadas, estabelecendo o elo entre a fundamentação teórica e a prática dos professores no cotidiano escolar, tendo em vista a aprendizagem efetiva dos seus alunos.

Nesse sentido, a formação continuada é um ambiente de ressignificação e recontextualização de saberes e práticas, cons-

tituindo-se num espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docentes.

4 Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dezembro de 1996.

ESTEBAM, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FIRME. Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.5-12, jan/mar. 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. *Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade.* Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

PIMENTA (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SESC. Departamento Nacional. Rio de Janeiro, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Formação de Professores: Políticas e Debates.* São Paulo: Papirus, 2002.

ISBN: 978-85-8126-090-7

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CENÁRIO DO ENSINO DE MATEMÁTICA COM USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

BRAGA, Adriana Eufrásio
Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: adrianaufc@yahoo.com.br

ALVES, Liduína Lopes
Mestranda da linha de Avaliação do ensino-aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: lidulopes.ufc@gmail.com

POMPEU, Maritana Marília Eufrásio Braga
Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú.
E-mail: maritanabraga@gmail.com

RESUMO

O ensino de Matemática com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é um fenômeno presente em salas de aulas de escolas brasileiras. No intuito de favorecer a formação do educando para as diversas atividades do mercado de trabalho, justifica-se o uso das TIC nas aulas de Matemática. Para tanto, a formação de professores de Matemática deve seguir esta linha. Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a formação do professor de Matemática frente ao uso de TIC na avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores de Matemática. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching of Mathematics with the use of the Technologies of Information and Communication (TIC) it's a phenomenon present in classrooms of Brazilian schools. With the aim of favoring the formation of the student for the diverse activities of the work market, the use of TIC is justified in Mathematics classes. Therefore the formation of Mathematics professors and teachers must follow this line. This article proposes a reflection about the formation of the professors or teacher of Mathematics in the use of TIC in the evaluation of the learning.
Keywords: Formation of Mathematics professors and teachers. Technologies of Information and Communication (TIC). Evaluation of the learning.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

No atual cenário educacional, o ensino de matemática requer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como procedimentos didáticos que promovam a aprendizagem do conteúdo matemático com fins de proporcionar a inserção do alunado nas variadas atividades sociais, com ênfase no mercado de trabalho, já que as TIC permeiam o que se realiza em postos de trabalho.

Conforme Miskulin *et al.* (2015, p.2),

> [...] uma exposição precoce às tecnologias de informação e comunicação é hoje vista como fundamental para a preparação de uma força de trabalho integrada à realidade da era da informação. Como se caracteriza um profissional na era da informação? Os profissionais da era da informação são os cientistas de computação, os administradores de bancos de dados, os engenheiros de computação, os analistas de sistema, profissionais de saúde que operam computadores dedicados ao diagnóstico de doenças, cientistas que utilizam a Internet e os computadores em suas pesquisas [...].

Nesse ínterim, voltando-se ao processo de ensino, a formação dos professores de Matemática deve contemplar este tema. Entretanto, há uma lacuna nesse ponto. Os cursos de formação do professorado em Matemática carecem desse tema em suas grades curriculares. Desse modo, como será a atuação destes profissionais em sala de aula quanto ao uso de TIC?

Miskulin et all. (20015, p.5) destacam que

> [...] muitas escolas brasileiras não têm cumprido a função de preparar os alunos para o mundo tecnológico, que não é mais uma abstração intelectual, mas uma realidade que se impõe, cada vez mais intensamente, e que se deve enfrentar, refletindo e remodelando as formas de se ensinar

> Matemática, adequando-as às exigências da sociedade informatizada. Assim, deve-se procurar criar ambientes de aprendizagem, com recursos tecnológicos disponíveis aos alunos, e, acima de tudo, com uma proposta pedagógica atualizada que leve em conta os avanços da tecnologia. Nesse sentido, a função do professor torna-se extremamente importante, ou seja, mediar o processo ensino e aprendizagem no contexto tecnológico requer novas formas de atuação que levem em conta a inserção e disseminação das TIC no processo educativo.

Percebendo-se fragilidades na formação dos professores de Matemática, aponta-se outro fator que incide neste cenário: como avaliar o preparo dos alunos para atividades do mercado de trabalho, já que as mesmas requerem conhecimentos em TIC, se o professorado não está sendo preparado satisfatoriamente para lecionar utilizando tais recursos didáticos?

A avaliação da aprendizagem é uma ação pedagógica cheia de nuances e que requer do professor bastante discernimento quanto aos objetivos e critérios envolvidos nesta ação.

No planejamento de uma avaliação, o professor precisa partir do estabelecimento de objetivos seguros, os quais serão os guias de todo o processo avaliativo.

Os conteúdos que serão abordados na avaliação da aprendizagem devem ser bem definidos pelo docente, tendo sido os mesmos bem trabalhados em sala de aula, a fim de que os alunos tenham tido a oportunidade de tê-los apreciado, exaustiva e coletivamente, e com posturas autônomas, explorarem e estudarem nos espaços extraclasses.

A seleção do tipo de instrumento avaliativo que será aplicado também é etapa primordial e fundamental no planejamento de qualquer avaliação. Nesta escolha, estão envolvidos muitos aspectos que partem desde o conteúdo a ser explorado, o tempo disponível, a estrutura exigida para a aplicação do instrumento

ISBN: 978-85-8126-090-7

avaliativo, o perfil do alunado, se o tipo de avaliação é diagnóstica, formativa ou somativa, enfim, são aspectos múltiplos que devem ser rigorosamente observados pelo professorado.

> Dessa forma, o processo avaliativo se torna transparente e entendido por todos os que dele participam, firmando-se a serviço do ensino e da aprendizagem como instrumento de regulação de ambos, a eles integrado, recolhendo informações e visando à orientação, ao mesmo tempo, da prática docente e da aprendizagem do aluno [...]. (GRILLO *et all*., 2010, p.35).

Mesmo estando claros os conteúdos que serão avaliados, bem como a adequação do instrumento avaliativo, muitas vezes o processo de avaliação da aprendizagem do aluno deixa a desejar, quer seja pelo desfecho do desempenho do aluno, quer seja pelo desempenho da proposta avaliativa do professor.

Nesse ínterim, apresenta-se um questionamento: que formação está sendo oferecida ao docente de Matemática para a atuação deste quanto ao uso das TIC no processo de avaliação da aprendizagem?

No Brasil, os cursos de formação de professores carecem de preparação voltada à avaliação da aprendizagem no contexto das TIC. Pesquisas feitas por Coan, Viseu e Moretti (2013, p.) demonstraram que

> a situação é ainda mais complexa, como é o caso do ensino de Matemática, a qual ainda representa uma das disciplinas que registra o menor uso de tecnologias pelos professores que atuam nesta área (Barcelos, Behar & Passerino, 2010; Calil, 2011; Gatti & Nunes, 2009). Este fator pode ter relação com a formação do professor de Matemática uma vez que nem sempre o currículo das Licenciaturas em Matemática abrange todos os aspectos das necessidades que a prática docente exige.

Este despreparo compromete a proposta de o ensino de Matemática proporcionar a formação do alunado para as atividade-

des do mercado de trabalho, sabendo-se que neste as atividades desenvolvidas requerem o uso e aplicação das TIC.

Ora, o avanço tecnológico insere nas esferas sociais inúmeras mudanças de comportamento e de pensamento. A capacidade de interpretar e inferir sobre os fenômenos da realidade empírica, bem como o estímulo à criatividade das pessoas na resolução de problemas variados do cotidiano são exigências espontâneas advindas de variadas demandas da vida pessoal, familiar, profissional, social, enfim fazem parte do dia-a-dia de qualquer ser humano.

Por sua vez, estando a Matemática presente no cotidiano, é preciso integrar o conteúdo matemático ensinado na escola às vivências deste cotidiano. Acredita-se que esta maneira de lecionar possa auxiliar no entendimento do conteúdo por parte do alunado, podendo favorecer nessa troca de experiências a consolidação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem significativa do conteúdo matemático, tendendo ao cumprimento da tarefa de educar.

Assim,

> [...] deve-se procurar criar ambientes de aprendizagem, com recursos tecnológicos disponíveis aos alunos, e, acima de tudo, com uma proposta pedagógica atualizada que leve em conta os avanços da tecnologia. Nesse sentido, a função do professor torna-se extremamente importante, ou seja, mediar o processo ensino e aprendizagem no contexto tecnológico requer novas formas de atuação que levem em conta a inserção e disseminação das TIC no processo educativo (MISKULIN *et all*., 1999, p.5).

A oferta de condições favoráveis ao trabalho pedagógico com uso das TIC em sala de aula requer do professor um conhecimento seguro da tipologia das TIC e sua aplicabilidade adequada, ou seja, saber que instrumento ajusta-se ao estudo de um determinado conteúdo matemático.

ISBN: 978-85-8126-090-7

Este conhecimento seguro possibilita ao professor aprimorar o planejamento de seu plano de aula, apresentar uma boa aula com interatividade e realizar um trabalho avaliativo mais justo.

Entretanto, é necessário que haja uma preparação adequada do professorado no tocante à avaliação da aprendizagem no contexto do uso das TIC em aula de Matemática. A avaliação da aprendizagem, com vistas a que o conteúdo explorado com utilização das TIC esteja proporcionando a formação do aluno para as necessidades do mercado de trabalho, é tarefa desafiante para o professor de Matemática porque se têm disponíveis metodologias de ensino utilizando-se as TIC, entretanto metodologias de avaliação da aprendizagem, com ênfase nas TIC, ainda são incipientes quanto à divulgação e aplicabilidade em sala de aula.

Outro aspecto que gera dificuldades ao trabalho docente é a falta de estrutura de algumas escolas em relação à disponibilidade de equipamentos de informática ou virtuais que possibilitem o ensino de Matemática com uso de TIC.

Cabe ao professor de Matemática a constante exploração deste território tão fértil de possibilidades de ensino e formação discente. Outras dificuldades, contudo, apresentam-se neste contexto; uma delas é a extensão do currículo escolar da Matemática, havendo aí entraves ao trabalho docente, pois o cumprimento da grade curricular da disciplina requer bastante tempo, dificultando até a inclusão de TIC nas aulas, já que este uso também requer bastante tempo em sua aplicação, discussão, análise e exploração de conteúdos e metodologias trabalhadas por parte do coletivo dos alunos, pois também

> Existem muitos desafios e dimensões que devem ser considerados na implementação e disseminação das TIC no processo de formação de professores. Dimensões epistemológicas, culturais, sociais, políticas e acadêmicas. No

> âmbito acadêmico, essa formação não depende apenas dos professores, pois é necessário que a comunidade escolar, como um todo, envolva pais, alunos, professores, coordenação e direção pedagógico-administrativa, em um projeto pedagógico que valorize a tecnologia digital como um recurso teórico-metodológico fundamental no processo de ensino/aprendizagem. (MISKULIN *et all*., 1999, p.6).

A reflexão aqui apresentada pretende conduzir o leitor a estabelecer e expandir ideias que possam contribuir com o debate e consolidação de ações para a formação do professor de Matemática no âmbito da avaliação da aprendizagem com o uso das TIC, tendo em vista que a avaliação possa cumprir seu desígnio que, segundo Vianna (2000, p.166), "é o de promover o pensamento em profundidade sobre o fenômeno avaliado".

Entretanto, Sutherland (2009, p. 86) afirma que "embora haja tantos livros, artigos e *websites* que oferecem ideias para se começar, só as ideias não são suficientes. Os professores precisam de apoio para se arriscar a usar TIC em sala de aula, especialmente quando estão trabalhando em sistemas de avaliação de alta exigência".

Tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio é possível que sejam trabalhados os conteúdos matemáticos com planilhas, tabelas, gráficos, situações problemas, análises textuais envolvendo interpretação de textos matemáticos, contextualizações sobre atividades rotineiras, enfim, as TIC fornecem um conjunto muito amplo de ferramentas didáticas, nas quais os professores podem aprimorar suas práticas de ensino e, por consequência, suas práticas avaliativas.

Pesquisadores da área de Educação Matemática que realizam estudos em relação ao uso das TIC no ensino de Matemática esclarecem que, "apesar dos avanços, pouco ainda se conhece so-

ISBN: 978-85-8126-090-7

bre o impacto das TIC em sala de aula, tanto no que diz respeito às crenças, às habilidades, às concepções e às reações de professores, alunos e pais como, também, ao próprio processo de ensino" (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 46). Nesse sentido,

> Parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias são uma panaceia para solucionar os males da educação atual. Essa é mais uma razão pela qual a comunidade de Educadores Matemáticos (EM) deve investigar seriamente a implementação e utilização das TIC, pois se, por um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficiência na prática escolar. (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 46)

Portanto, nessa perspectiva na qual se depara com possível despreparo do professorado de Matemática, em relação o uso das TIC na formação do alunado, e no processo de avaliação da aprendizagem, imagina-se que os descaminhos encontrados, em relação ao enfrentamento dessa problemática, apontam para um fértil campo de pesquisa e potencialmente ávido por propostas e iniciativas no âmbito da formação de professores de Matemática.

Referências

COAN, Lisani Geni Wachholz, VISEU, Floriano e MORETTI, Méricles Thadeu. *As TIC no ensino de Matemática: a formação dos professores em debate*. *REVEMAT*. eISSN 1981-1322. Florianópolis (SC), v. 08, n. 2, p. 222-244, 2013. http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2013v8n2p222.

FIORENTINI, Dario e LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática*: percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

GRILLO, Marlene Correro *et all*. (Org.). *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MISKULIN, S. G. R. *Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria*. 1999. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000246712>. Acesso em: 14 jun. 20015.

SUTHERLAND, Rosamund. *Ensino eficaz de matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional*: teoria, planejamento, modelos. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 2000.

ISBN: 978-85-8126-090-7

RELATOS DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES-PNAIC

SILVA, Juscinária Tavares
Pedagoga, UERR, mestranda em educação. E-mail: juscinariatsa@hotmail.com

RESUMO

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre participação como orientadora de estudos do Pacto Nacional de Alfabetização na idade Certa- PNAIC, que iniciou em 2013 com alfabetização em língua portuguesa e em 2014 com alfabetização matemática. Um programa de formação continuada de professores, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, tem por objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Esse trabalho apresenta informações importantes sobre a avaliação da prática pedagógica na sala de aula, onde as discussões e troca de experiências entre os alfabetizadores, desenvolvidos durante o curso, tornaram as aulas mais dinâmicas em sala de aula, pois a formação inicial não é suficiente para a preparação do professor, tornando as capacitações necessárias para a reflexão no processo de formação. Os objetivos deste relato de experiência como orientadora são descrever o programa e analisar a avaliação dos professores alfabetizadores. As atividades e estudos desenvolvidos durante o PNAIC oportunizaram aos docentes mudanças positivas em sua prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação. Pnaic.

ABSTRACT

This article it is an experience report about our participation as advisor of the National Literacy Pact studies at the age certainly PNAIC, which started in 2013 with literacy in Portuguese and in 2014 with mathematical literacy, a continuing education program teachers, developed by the Ministry of Education in partnership with states and municipalities, aims to ensure that all children are illiterate until the age of eight at the end of the 3rd year of elementary school. This paper presents important information on the assessment of teaching practice in the classroom, where discussions and exchange of experiences between literacy developed during the course become the most dynamic lessons in the classroom, for initial training is not enough to prepare teacher, making the necessary skills in reflection in the training process. The objectives of this guideline as an experience report are to describe the program and analyze the assessment of literacy teachers. The activities and studies developed during the PNAIC provided the positive changes teachers in their teaching practice.

Keywords: Teacher training. Evaluation. Pnaic.

ISBN: 978-85-8126-090-7

1 Introdução

Este relato de experiência aborda uma descrição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a análise da avaliação dos orientadores de estudo com ênfase na formação do professor alfabetizador, considerando-se o ciclo de alfabetização da criança de 6 a 8 anos, ou seja, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A intencionalidade do PNAIC é citada e estruturada em quatro eixos de atuação: a) **Formação**; b) **Materiais Didáticos**; c) **Avaliações**; d) **Gestão, mobilização e controle social**.

No PNAIC, a formação continuada de professores alfabetizadores com ênfase em língua portuguesa ocorreu em 2013, alfabetização matemática em 2014, direcionados a professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e turmas multisseriadas. Cada curso teve duração de dez meses divididos em oito módulos, cada turma composta por no máximo 25 alfabetizadores. Ministrado por um orientador de estudo, tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizas até o final do 3° ano do ciclo de alfabetização.

No PACTO, o governo federal, do Distrito Federal, estadual e municipal comprometem-se legalmente a:

> I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
>
> II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
>
> III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, s.d., p.11)

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: a. formação continuada presencial para os professores alfabetiza-

dores e seus orientadores de estudo; b. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c. avaliações sistemáticas; d. gestão, controle social e mobilização.

Rolkouski considera o PNAIC uma política pública complexa e inteligente, e que "é provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e, pela dimensão do Brasil, um dos maiores do mundo, senão o maior" (ROLKOUSKI, 2013, p.11).

Sinto-me privilegiada ao relatar momentos significativos como orientadora do Pnaic da rede municipal de Mucajaí nos anos 2013 e 2014. O programa trouxe um novo olhar sobre as estratégias de alfabetização, auxiliando os alfabetizadores em seu trabalho docente, a junção entre a teoria e a reflexão crítica das suas práticas. Dessa forma:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2009, p.29)

2 A formação e avaliação

O curso do PNAIC em Mucajaí/RR contou com a participação de 55 docentes alfabetizadores da cidade e do campo; foram realizados 20 encontros de 8 horas durante os finais de semana; os materiais disponibilizados pelo MEC foram: caixas de livros de literaturas, caixas de jogos e cadernos com sugestões de recursos materiais que eram confeccionados pelos cursistas. Dentre as estratégias pedagógicas utilizadas nos encontros, destacam-se: leituras de textos, dinâmicas, produção de recursos

ISBN: 978-85-8126-090-7

materiais, trocas de experiências, grupos de estudos e avaliação da prática pedagógica.

A sala de aula é um espaço privilegiado de formação continuada, onde vários desafios são vivenciados cotidianamente, os processos de inovações são necessários.

> A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p.30)

O instrumento de avaliação da formação continuada eram relatórios individuais dos encontros, atividades práticas em salas de aula e observações pelo orientador de estudo.

A presença dos orientadores em sala de aula foi um dos aspectos mais inovadores desta formação continuada. São momentos com alguns receios, mas tivemos que explicar que a nossa presença era mais uma contribuição no trabalho docente, no sentido de avaliar as ações na sala de aula e contribuir nas situações que estavam acontecendo, tirando dúvidas do professor sem prejudicar o andamento das aulas. Fomos confrontados com algumas situações difíceis de acreditar como caixas de livros fechadas, pois os alunos poderiam danificá-los, ou jogos em que os alunos eram proibidos pelo professor de brincar, tivemos que explorar várias situações observadas nas formações, sem citar nomes, para que os professores refletissem a prática. Observamos que a maioria das salas de aula tinha o cantinho da leitura e espaço da matemática, proposto pelo programa, que faziam parte da rotina, assim como o lúdico que tornava a aprendizagem prazerosa.

O curso, a partir de suas atividades metodológicas diversificadas e reflexivas, trouxe um novo olhar aos métodos de al-

fabetizar, novos conceitos. Os conteúdos presentes nos cadernos disponibilizados pelo governo federal foram de grande importância, enriquecendo as ações pedagógicas. Para os docentes alfabetizadores, a formação do PNAIC "evidenciou que contribui para o sucesso no fazer pedagógico, oportunizando novos caminhos na construção do conhecimento, tornando o ato de alfabetizar letrando gratificante.

Imagens – (A) Estudo de alfabetizadores; (B) Produção de materiais; (C) Apresentação de jogos confeccionados.

As principais mudanças observadas na prática foram em relação à rotina, ao planejamento, às metodologias, à avaliação e ao uso dos materiais, contribuindo diariamente na atuação do professor.

As mudanças proporcionadas pelo PNAIC foram inúmeras, envolvendo teoria, reflexão e prática, como avaliação relatada por alfabetizadores:

> *O PNAIC contribuiu para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois em cada encontro aprendemos com a troca de experiências, sugestões de jogos e atividades que nos ajudaram a tornar as aulas mais produtivas, dinâmicas e concretas para nossos alunos.* (professora Rosilene Morais Pereira, 1° ano).
>
> *O curso foi de fundamental importância, pois veio contribuir com a nossa prática pedagógica, oportunizando uma aprendizagem significativa aos nossos alunos.* (professora Maria Creuza Ramos Sales, 2° ano).

ISBN: 978-85-8126-090-7

> *O PACTO possibilitou repensar prática em sala de aula, cada encontro nos proporcionou reflexões, troca de experiências, um novo olhar sobre alfabetizar letrando, respeitando a forma de aprender de cada aluno.* (professora Juliana dos Santos Cardoso, 3° ano)

Nesse sentido, a formação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), 2013 e 2014, foi um sucesso e o início de um caminho que temos a trilhar, ampliando nossos conhecimentos e reformulando o trabalho docente diante das incertezas do novo, cumprindo o nosso dever de educador.

3 Considerações finais

Na sala de aula, o professor enfrenta vários desafios e desenvolve saberes que exigem conhecimento, prática e reflexão. Esse trabalho pretendeu analisar o programa de formação continuada de professores, se os saberes oriundos de estudos e a própria prática do professor são empregados na prática cotidiana da sala de aula nas turmas de alfabetização para resolver os desafios que surgem diariamente.

Dessa forma, o professor é um dos importantes personagens para mudar esse cenário da educação em nosso país, por ter o contato direto com o aluno e participar da produção de conhecimento. Mas, infelizmente, temos muitos docentes despreparados, sem o mínimo de vocação para ministrar uma aula, saem da graduação cheios de dúvidas e angustiados. É nesse ponto que é de fundamental importância a formação continuada e a avaliação da prática pedagógica, para que haja um compromisso e melhoria do trabalho docente na educação pública.

A Educação Básica do Estado de Roraima, tomando como referências indicadores nacionais como índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), ainda necessita de interven-

ções de políticas públicas que oportunizem melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem e na formação de professores. Resta-nos continuar contribuindo para a transformação das escolas públicas para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos aos alunos.

Referências

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia:*** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.* Brasília: DF, s.d.

NÓVOA, Antonio (org.). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ROLKOUSKI, Emerson. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? Anais do XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: 2013.

ISBN: 978-85-8126-090-7